

II SEMINÁRIO ESTADUAL PIBID DO PARANÁ

Anais do Evento



Foz do Iguaçu | 23 e 24 | Outubro 2014

ISSN: 2316-8285

FICHA CATALOGRÁFICA

Biblioteca da UNIOESTE – Campus de Marechal Cândido Rondon – PR., Brasil

S471a

Seminário Estadual PIBID do Paraná: tecendo saberes, 2.: 2014 out. 23-24: Foz do Iguaçu, PR.

Anais do II Seminário Estadual PIBID do Paraná: tecendo saberes / organizado por Dulcyene Maria Ribeiro e Catarina Costa Fernandes — Foz do Iguaçu: Unioeste; Unila, 2014.

ISSN: 2316-8285

Anais eletrônicos

1. Educação – Congressos. I. Ribeiro, Dulcyene Maria (org.). II. Fernandes, Catarina Costa (org.). III. V. Título.

CDD 22. ed. 370

**Resumos do
II Seminário Estadual Pibid Do Paraná**

23 e 24 de outubro de 2014
Foz do Iguaçu

Realização



Editado por:
Alexandre Klock Ernzen
Vanessa Marieli Ceglarek

Cascavel, junho de 2015



**FUNDAÇÃO
ARAUCÁRIA**

Apoio ao Desenvolvimento Científico
e Tecnológico do Paraná

Coordenação Geral

Álvaro Onofrio – **Unila**
Andréa Cristina Martelli – **Unioeste**
Catarina Costa Fernandes – **Unila**
Dulcyene Maria Ribeiro – **Unioeste**
Giovana Vendruscolo – **Unila**
Lourdes Aparecida Della Justina – **Unioeste**
Rodrigo Leonardo Basso - **Unila**
Tânia Maria Rechia Schroeder – **Unioeste**

Comissão Organizadora Interinstitucional

Ana Maria Eyng - **PUC**
Awdry Miquelin - **UTFPR**
Carla Holanda Silva - **UENP**
Carlos Alberto Albertuni - **UEL**
Catarina Costa Fernandes - **UNILA**
Celso Eduardo Pereira Ramos – **UTFPR (Pibid Diversidade)**
Dulcyene Maria Ribeiro – **Unioeste**
Elisângela de Souza Lima - **Faculdade Guairacá**
Joanez Aires - **UFPR**
João Cesar Guirado - **UEM**
Karina Worm Beckmann - **Unicentro**
Márcia Stentzler - **Unespar**
Maria Lúcia Büher Machado - **IFPR**
Maria Odete Vieira Tenreiro – **UEPG**
Marcelo Alves de Carvalho – **UEL**
Rosângela Célia Faustino – **UEM (Pibid Diversidade)**

**Os resumos contidos nesta publicação são de inteira responsabilidade
de seus autores.**

5

Sumário

1º ENCONTRO DE QUÍMICA PUCPR - EXPERIÊNCIA DO FERRO FLUIDO E DA DENSIDADE DOS GASES	28
A (DES)CONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS SOBRE O NEGRO NA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA: REFLETINDO COM O ENSINO NA ESCOLA	33
A ARTE DE CONSTRUIR POLÍGONOS	38
A ATUAÇÃO DOS PIBIDIANOS COMO SUAVIZADORES DO CONFLITO TEORIA E PRÁTICA, O CASO DA MATEMÁTICA.....	42
A AÇÃO COLETIVA PELA PERMANÊNCIA E EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, NA ESCOLA ESTADUAL DO CAMPO PIO X – ENSINO FUNDAMENTAL – SÃO JORGE D’OESTE, PR46	
A COMPREENSÃO DA INSTUIÇÃO ESCOLAR PARA O FORTALECIMENTO DA FORMAÇÃO DOCENTE: O RESGATE HISTÓRICO DA ESCOLA	51
A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ESCOLA DA ILHA DE SUPERAGUI: O COTIDIANO DOS PESCADORES ARTESANAIS COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO	55
A CONSTRUÇÃO DE UM ESPETÁCULO MUSICAL NO ESPAÇO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: AÇÕES INTERDISCIPLINARES NO PIBID	59
A CONTRIBUIÇÃO DO PIBID NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTE NA REDE BÁSICA.	64
A CONTRIBUIÇÃO DO PIBID NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: PIBID GEOGRAFIA UNICENTRO	69
A CONTRIBUIÇÃO DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE FÍSICA NO IFPR-PARANAGUÁ	74
A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA A PARTIR DA MEMÓRIA E HISTÓRIA LOCAL: O USO DO JORNAL COMO FONTE DO CONHECIMENTO HISTÓRICO	77
A CRÔNICA NARRATIVA HUMORÍSTICA COMO OBJETO DE ENSINO NO PROJETO PIBID: A ELABORAÇÃO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA UM JORNAL ESCOLAR.....	82
A DANÇA CRIATIVA E SUAS POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO NA ÁREA ESCOLAR: RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	87
A DIFERENÇA DA ÁGUA DOCE E ÁGUA SALGADA: TRABALHANDO CONCEITOS DE FÍSICA COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL PELO PIBID.....	91
A DITADURA MILITAR ATRAVÉS DAS MÚSICAS DE CHICO BUARQUE DE HOLANDA. EXPERIÊNCIAS DO PIBID NO COLÉGIO SÃO VICENTE DE PAULO – IRATI-PR.....	96
A DITADURA MILITAR EM LONDRINA DESENVOLVIDA POR MEIO DE AULA OFICINA	101
A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NO AMBIENTE ESCOLAR E A SUPERAÇÃO DE PRECONCEITOS	106
A DOCÊNCIA NA ESCOLA A PARTIR DE JOGOS NA MATEMÁTICA.....	111
A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ILHA DE SUPERAGUI: O CONHECIMENTO DA PESCA ARTESANAL ENTRA NA ESCOLA.....	116
A ELABORAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE LIGAÇÃO QUÍMICA SUBPROJETO PIBID QUÍMICA UEM: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	119
A ESCOLA ITINERANTE MARIA APARECIDA ROSIGNOL FRANCIOSI.....	124
A ESCOLHA DAS ESCOLAS NO PIBID E SUA RELAÇÃO COM O IDEB	129

A ESTRUTURA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DAS AULAS DE CIÊNCIAS E DE BIOLOGIA: O PIBID E AS TAREFAS DO PROFESSOR EM SALA DE AULA	134
A EXPERIÊNCIA DE UMA ATIVIDADE DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	139
A FACE DE TIRADENTES NA MÍDIA E NO LIVRO DIDÁTICO: UM ESTUDO COMPARADO SOBRE AS PERCEPÇÕES DOS JOVENS ALUNOS	144
A FILOSOFIA COMO MEIO DE INTERDISCIPLINARIDADE E A BUSCA POR UM CONHECIMENTO AUTÔNOMO.....	149
A FORMAÇÃO DE LEITORES DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DO USO DO CONTO EM SALA DE AULA.....	152
A FORMAÇÃO DO DOCENTE NO SÉCULO XXI E O PIBID: IMPACTOS NO ENSINO E APRENDIZAGEM.....	157
A FORMAÇÃO EM AGROECOLOGIA NA CIRANDA INFANTIL: A VIVÊNCIA COM A “BOMBA DE SEMENTES”	162
A FORMAÇÃO INICIAL E AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID	167
A FOTOGRAFIA COMO FONTE HISTÓRICA PARA A SALA DE AULA.....	172
A GINCANA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA PARA O ENSINO MÉDIO	177
A GRANDE EMPRESA CAPITALISTA NO CAMPO: ESTUDO A PARTIR DO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO LAGOA SECA, CANDÓI (PR).....	181
A HABILIDADE DA ESCRITA NAS AULAS DE ESPANHOL: UM ESTUDO COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO	186
A HORTA COMO UMA FERRAMENTA PARA O ENSINO DE ECOLOGIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO.....	189
A IDENTIDADE CULTURAL DO JOVEM MARGINALIZADO.....	193
A IMPORTÂNCIA DA ORIENTAÇÃO E LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA EXPERIÊNCIA DO PIBID/GEOGRAFIA/UNICENTRO - CAMPUS IRATI	197
A IMPORTÂNCIA DA TEORIA PARA A PRÁTICA EDUCACIONAL.....	201
A IMPORTÂNCIA DAS EXPERIÊNCIAS ADQUIRIDAS POR MEIO DO PIBID (SUBPROJETO GEOGRAFIA) NA GRADUAL FORMAÇÃO ACADÊMICA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA (UEL – PR).....	205
A IMPORTÂNCIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO (PIBID) PARA A FORMAÇÃO DE ALUNOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS: RELATO DE EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR.....	210
A IMPORTÂNCIA DE CONHECER A REALIDADE DOS ALUNOS NO AMBIENTE FAMILIAR	214
A IMPORTÂNCIA DE DISCUTIR DIVERSIDADE CULTURAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM ENFOQUE NA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA.....	218
A IMPORTÂNCIA DE JOGOS NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	223
A IMPORTÂNCIA DE OFICINAS E JOGOS EDUCACIONAIS COMO INSTRUMENTO DE ENSINO DA GEOGRAFIA: Um relato de experiências vivenciadas no PIBID	228
A IMPORTÂNCIA DO ATENDIMENTO INDIVIDUALIZADO.....	232
A IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO MATEMÁTICO NA DISCIPLINA DE QUÍMICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA	235

A IMPORTÂNCIA DO ESPAÇO DO PIBID NA INTERAÇÃO DO DOCENTE COM A REALIDADE ESCOLAR.....	240
A IMPORTÂNCIA DO PIBID NA ESCOLA: UMA ABORDAGEM SOBRE O ESTÍMULO NA CRIATIVIDADE DOS ALUNOS	243
A IMPORTÂNCIA DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) PARA A FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS ALUNOS DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA	247
A IMPORTÂNCIA DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	251
A IMPORTÂNCIA DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM TRABALHO CONJUNTO ENTRE PIBID ESPANHOL UEL E CELEM.....	256
A IMPORTÂNCIA PEDAGÓGICA DO PROJETO “GEODIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO” PARA OS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO. Uma parceria com o PIBID/UEPG/CAPES – Sub-Projeto de Geografia	260
A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA A PARTIR DA ABORDAGEM CTS	265
A INSERÇÃO DAS MÍDIAS SOCIAIS NO PROCESSO DE ENSINO.....	270
A INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO DE MATEMÁTICA	275
A INTERDISCIPLINARIDADE CONTRA A REPRODUÇÃO DA RAZÃO METONÍMICA: O USO DO <i>AUTO DA COMPADECIDA</i> NO ENSINO DE PENSAMENTO SOCIAL BRASILEIRO.....	278
A INTERDISCIPLINARIDADE ENQUANTO AÇÃO SUBJETIVA: A IMPORTÂNCIA DA AÇÃO DOCENTE NO PROCESSO ENSINO/ APRENDIZAGEM	283
A INTERDISCIPLINARIDADE NO COLÉGIO ESTADUAL NEWTON GUIMARÃES	288
A INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DA ARTE.....	292
A INTERVENÇÃO DO PIBID EM SALA DE AULA: A ESTATÍSTICA COMO PROPOSTA DE UMA PARTICIPAÇÃO ATIVA NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM	297
A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO NO SUBPROJETO DE PEDAGOGIA: A UTILIZAÇÃO DA LITERATURA COMO UM INSTRUMENTO DE INCENTIVO À LEITURA	302
A LITERATURA INFANTIL COMO IMPORTANTE FERRAMENTA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA.....	307
A LITERATURA INFANTIL NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA DOS ALUNOS DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	312
A LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	317
A MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO PIBID NO COLÉGIO ESTADUAL JOÃO BETTEGA DE CURITIBA.....	322
A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, COMO BASE PARA PENSAR PROJETOS DE INTERVENÇÃO NAS AULAS DE SOCIOLOGIA. UM ESTUDO DE CASO EM CURITIBA-PR	326
A PERSPECTIVA FUTURA DOS ALUNOS NA RETA FINAL DO ENSINO MÉDIO: ESTUDO COM ALUNOS DO ENSINO EM UM COLÉGIO ESTADUAL DE FRANCISCO BELTRÃO, PR.....	330
A PLURALIDADE CULTURAL DAS LUTAS INDÍGENAS NA ESCOLA	335
A POESIA NA SALA DE AULA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO SUBPROJETO DE LETRAS DE LÍNGUA PORTUGUESA	340
A PROBLEMÁTICA DAS SALAS DE APOIO À APRENDIZAGEM NO PARANÁ: UMA REFLEXÃO PROPORCIONADA PELA PARTICIPAÇÃO NO PIBID	345

A PRÁTICA DE LEITURA E A FRUIÇÃO LITERÁRIA NO AMBIENTE ESCOLAR	350
A PRÁTICA DO TRABALHO DE CAMPO NA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR	355
A PRÁTICA INTERDISCIPLINAR: TRABALHANDO COM CONFLITOS ÉTNICOS EM SALA DE AULA	360
A PRÁXIS DA INICIAÇÃO NA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	365
A QUESTÃO DA ALTERIDADE NO ENSINO DOS DIREITOS HUMANOS E A EXPERIÊNCIA DO PIBID.....	369
A QUÍMICA DO TEMPO: UMA OFICINA TEMÁTICA PARA O ENSINO DE DATAÇÃO POR CARBONO 14.....	373
A QUÍMICA FORENSE COMO FORMA DE CONTEXTUALIZAR O ENSINO E APRENDIZAGEM DE QUÍMICA.....	379
A SALA DE AULA COMO ESPAÇO FORMATIVO DOS BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA	383
A TRANSVERSALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA	386
A TROCA DE CARTAS COMO INSTRUMENTO DE SOCIALIZAÇÃO E UMA FORMA DINÂMICA DE INCENTIVO À LEITURA E ESCRITA	391
A UTILIZAÇÃO DA POESIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA.....	396
A UTILIZAÇÃO DE JOGOS ON-LINE NO ENSINO DE MATEMÁTICA AOS ALUNOS DO CEEBJA	400
A UTILIZAÇÃO DE MEIOS TECNOLÓGICOS E MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ESTUDO DA TRIGONOMETRIA COMO FORMA DE DIVERSIFICAÇÃO E APRIMORAMENTO NO ENSINO DE MATEMÁTICA	403
A UTILIZAÇÃO DE MODELOS DIDÁTICOS EM AULAS PRÁTICAS SOBRE O SISTEMA CARDIOVASCULAR NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	408
A UTILIZAÇÃO DO CELULAR COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DE FÍSICA	413
A UTILIZAÇÃO DO JOGO MANCALA NO DESENVOLVIMENTO DE CONCEITOS MATEMÁTICOS	416
A UTILIZAÇÃO DO JORNAL COMO MEIO DE DIVULGAR AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS: uma experiência do PIBID/Química da UEM.....	421
A UTILIZAÇÃO DOS JOGOS COMO RECURSO DIDÁTICO DA MATEMÁTICA NA SALA DE APOIO	425
A UTILIZAÇÃO DOS JOGOS PEDAGÓGICOS NO ENSINO DA GEOGRAFIA COM ALUNOS DO 8º E 9º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL	430
A “PARTILHA” DO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO BOM JESUS, MARMELEIRO, PR: Troca de Sementes, II Feira do Conhecimento e DiVeRsIdAdE	434
ABORDAGEM DO HPV NO ENSINO MÉDIO POR MEIO DE UMA OFICINA TEMÁTICA: UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DO PIBID/UEM.....	438
AFRICANIDADES BRASILEIRAS: RECONSTRUINDO O DISCURSO PEDAGÓGICO E VALORIZANDO AS RAÍZES DA CULTURA BRASILEIRA PIBID- LÍNGUA PORTUGUESA.....	443
AFRICANIDADES NA AULA DE PORTUGUÊS: DO LIVRO DIDÁTICO À PRÁTICA EM SALA DE AULA	447
ALFABETIZAÇÃO COMO DIREITO HUMANO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, A PARTIR DO MÉTODO PAULO FREIRE	452
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA ESCOLA DA INFÂNCIA.....	457

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O PIBID E AS MUDANÇAS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA	462
ALIANDO ENSINO E PESQUISA NAS AULAS DE SOCIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO	467
ANÁLISE DA PRODUÇÃO ESCRITA EM MATEMÁTICA, DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	471
ANÁLISE DAS ATIVIDADES DO SUBPROJETO FILOSOFIA NO COLÉGIO VISCONDE DE GUARAPUAVA	476
ANÁLISES DE ERROS EM MATEMÁTICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A AÇÃO DOCENTE	480
APLICAÇÃO DO ALGEBRA NO ENSINO DO TRINOMIO QUADRADO PERFEITO	484
APOIO E DINAMIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO COLÉGIO ESTADUAL MONTEIRO LOBATO.....	488
APRENDENDO A MATEMÁTICA JOGANDO	493
APRENDIZAGEM DE FÍSICA A PARTIR DA EXPERIMENTAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO NORMAL	502
APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DO TEMA “FOTOSSÍNTESE” NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	507
APRIMORANDO O RACIOCÍNIO LÓGICO POR MEIO DA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS: UMA PROPOSTA INCENTIVADORA PARA A OBMEP	512
ARTE NA ESCOLA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO CONTEXTO DO PROJETO PIBID INTERDISCIPLINAR ARTES CÊNICAS E MÚSICA.....	517
ARTE, MATEMÁTICA E PIBID: EXPLORANDO AS OBRAS DE VINICIUS DE MORAES E KANDINSKY	523
ARTE-CIDADE: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÕES URBANAS NO ESPAÇO DA ESCOLA PÚBLICA	526
ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERVENÇÕES SIGNIFICATIVAS COM O PIBID.....	532
ARTICULAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA NO PIBID - ASPECTOS FORMATIVOS DA DOCÊNCIA NO ACOMPANHAMENTO DE ALUNOS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.....	537
AS CONTRIBUIÇÕES DO SUBPROJETO PIBID/HISTÓRIA DA UNICENTRO PARA A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE, IRATI-PR (2012-2014)	543
AS DIFICULDADES EM MATEMÁTICA NO ENSINO MÉDIO E O USO DE JOGOS MATEMÁTICOS	549
AS EXPERIÊNCIAS COMPARTILHADAS COM AS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	554
AS INFLUÊNCIAS DO REGIME MILITAR SOBRE O CURRÍCULO ESCOLAR	559
AS NOVAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA: EXPERIÊNCIAS COM A METODOLOGIA WEBQUEST	564
AS REALIDADES SÓCIO-EDUCATIVAS ENFRENTADAS PELOS PROFESSORES	569
AS RELAÇÕES ENTRE PROFESSORAS E CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO ÂMBITO DAS DEMANDAS DA EMEI NONA PANICHI	574
AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO, O ENSINO DA MATEMÁTICA E O PIBID/MAT/FOZ: ENTRELAÇOS POSSÍVEIS	580
AS TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO USADAS PARA PRODUZIR UMA EDUCAÇÃO CIENTÍFICA-TECNOLOGICA	585

ATELIÊ DE ARTES ESPAÇO DE ENSINAR, APRENDER E CRIAR: UMA EXPERIÊNCIA DO 1º PIBID DE PEDAGOGIA UEL	589
ATIVIDADES SOBRE MODELO ATÔMICO E A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA	594
ATLAS HISTOLÓGICO VIRTUAL E INTERATIVO PARA AS ESCOLAS DO PROUCA	599
AULA LABORATORIAL SOBRE MICRORGANISMOS: A IMPORTÂNCIA DA EXPERIÊNCIA PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO	604
AULA DE CAMPO COMO PRÁTICA PARA A INTERDISCIPLINARIDADE	609
AUTO-ORGANIZAÇÃO: UMA PRÁTICA EM CONSTRUÇÃO NA ESCOLA MUNICIPAL JUSCELINO KUBITSCHER.....	614
AValiação FORMATIVA: O USO DO PORTFÓLIO NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	618
AÇÕES DE POPULARIZAÇÃO DA CIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE LICENCIANDOS EM QUÍMICA INTEGRANTES DO PIBID DA UTFPR	621
BASQUETE DE RUA: SAINDO DO “TRADICIONAL”	633
BENEFÍCIOS DOS JOGOS NO ENSINO DE QUÍMICA	636
BINGO DA TABUADA: UMA ATIVIDADE LÚDICA PARA SUPERAR AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGENS NO PROJETO MÃO AMIGA – CAPES/PIBID.....	639
BIODIGESTOR: REFLETINDO SOBRE UMA PROPOSTA DE ENSINO POR PESQUISA	642
BOLSISTAS DO PIBID TRAZENDO A CIÊNCIA E A BIOLOGIA PARA AS ESCOLAS EM FORMA DE EXPERIMENTAÇÃO	647
BREVE REFLEXÃO SOBRE O SUBPROJETO PIBID DE GEOGRAFIA NO COLÉGIO ESTADUAL EDUARDO V. SUPPLY, FRANCISCO BELTRÃO, PR: O OLHAR DO SUPERVISOR.....	652
CENTRO ESTADUAL INTEGRADO DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE JOVENS E ADULTOS HERBERT DE SOUZA: HISTÓRIA E CONQUISTA PARA CIDADE DE LONDRINA, NO PARANÁ	657
CINEMA, FILOSOFIA E ENSINO: EXPERIÊNCIAS DO PIBID FILOSOFIA UNICENTRO	662
CIÊNCIA EM SALA DE AULA: EXTRAINDO DNA	667
CLASSES SOCIAIS E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: RESULTADOS PRELIMINARES DE ESTUDO REALIZADO NO MUNICÍPIO DE CHOPINZINHO-PR.....	672
COLÉGIO ESTADUAL AYRTON SENNA DA SILVA – RELATO DE EXPERIÊNCIA	677
COMPONDO CRITICIDADE: ANÁLISE DE COMPOSIÇÕES MUSICAIS PELA LENTE DO LETRAMENTO CRÍTICO	680
CONCEITOS MATEMÁTICOS E INTERDISCIPLINARIDADE	685
CONCEITOS MATEMÁTICOS ELEMENTARES PARA ALUNOS DO OITAVO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	690
CONCEPÇÕES DOS ACADÊMICOS SOBRE A EVASÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA NA UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ – CAMPUS MEDIANEIRA	694
CONFIGURAÇÃO DO PROJETO DO PIBID DE LETRAS-LÍNGUA PORTUGUESA DA UNIOESTE, CÂMPUS DE MARECHAL CÂNDIDO RONDON.....	699
CONHECENDO AS CONCEPÇÕES PRÉVIAS DOS ALUNOS DA 1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO SOBRE A ESTRUTURA ESPACIAL DAS MOLÉCULAS	704
CONQUISTA E DESAFIO: UM PANORAMA SOBRE O PIBID INTERDISCIPLINAR DA UEPG - EIXO I.....	709

CONSIDERAÇÕES SOBRE O INAF: IDENTIFICANDO ANALFABETOS FUNCIONAIS EM UMA ESCOLA PARCEIRA DO PIBID/MAT	714
CONSTRUINDO CONCEITOS MATEMÁTICOS ATRAVÉS DE JOGOS	724
CONSTRUÇÃO DE MAQUETES: PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA- MARECHAL CÂNDIDO RONDON/PR	729
CONSTRUÇÃO DE TECNOLOGIA EDUCATIVA PARA ABORDAGEM DA GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA	734
CONTRIBUIÇÃO DO PIBID COM A TEMÁTICA AFRICANIDADES NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: REPENSANDO A PRÁTICA	738
CONTRIBUIÇÃO DO PIBID NA FORMAÇÃO DO FUTURO PROFESSOR	743
CONTRIBUIÇÃO DO PROJETO PIBID INTERDISCIPLINAR BIOLOGIA NO COLÉGIO ESTADUAL DA PALMEIRINHA	746
CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: REFLEXÕES A PARTIR DO SUBPROJETO “TECNOLOGIAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA”	751
CONTRIBUIÇÕES E CONEXÕES NO PIBID MATEMÁTICA DA UEM: REFLETINDO SOBRE AS AÇÕES EM ESCOLAS PARCEIRAS	756
COR: EVIDÊNCIA DE REAÇÃO QUÍMICA	761
CRIATIVIDADE E LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DEMANDAS SITUADAS NA EMEI ALICE OTÊNIO	767
CULTURA INDÍGENA: O QUE CONHECEMOS?	773
CURSINHO PRÉ-ENEM - REVISÃO E PREPARAÇÃO PARA ENEM E VESTIBULARES 2014.....	778
DE ZERO A TRÊS BRINCAR É A VEZ	783
DECIFRANDO A MATEMÁTICA FINANCEIRA NO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	787
DESAFIOS DO PLANEJAMENTO DA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: RELATOS E REFLEXÕES.....	792
DESAFIOS ENFRENTADOS PELA ESCOLA NO DEBATE SOBRE A DIVERSIDADE SEXUAL E NA DESCONSTRUÇÃO DO PRECONCEITO	798
DESCOBRINDO O UNIVERSO POR MEIO DA ASTRONOMIA: O ENSINO COM ENFOQUE LÚDICO, EXPERIMENTAL E HISTÓRICO PARA CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL	803
DESENVOLVIMENTO DE UMA SITUAÇÃO DE ESTUDO PARA TRABALHAR O CONCEITO DE SUBLIMAÇÃO.....	808
DESENVOLVIMENTO DO PIBID CIÊNCIAS BIOLÓGICAS UNESPAR/CAMPUS PARANAVAÍ	814
DIA DA MATEMÁTICA E O PIBID NO LA SALLE	820
DIA NACIONAL DA MATEMÁTICA: O PIBID EM AÇÃO PROMOVENDO A MATEMÁTICA NAS ESCOLAS	825
DIAGNÓSTICO DA REALIDADE E MAPEAMENTO DE PRÉ-REQUISITOS POTENCIALIZANDO A APRENDIZAGEM DE FRAÇÕES	829
DIAGNÓSTICO INICIAL SOBRE LEITURA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL....	834
DIAGNÓSTICO INICIAL: CULTURA AFRO-BRASILEIRA E PRECONCEITO.....	837
DISCIPLINA DE BIOLOGIA: APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO	841
DISCRIMINAÇÃO ÉTNICO RACIAL: UM DESAFIO EDUCACIONAL SÓCIO CONTEMPORÂNEO ...	846
DISCUSSÃO SOBRE A LIBERDADE NA PERSPECTIVA DA FILOSOFIA DE SARTRE NO ENSINO MÉDIO	850

DISCUSSÃO SOBRE ÉTICA E MORAL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM PROCESSO DE INTERVENÇÃO.....	854
DISCUTINDO ACIDENTES DOMÉSTICOS COM TEATRO DE FANTOCHES	859
DISCUTINDO O USO DA TECNOLOGIA NA FORMAÇÃO DOCENTE	863
DISCUTINDO RELAÇÕES DE GÊNERO.....	868
DIVERSIDADE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS ESCOLAS.....	872
DIVERSIFICANDO O AMBIENTE DE APRENDIZAGEM: UMA EXPERIÊNCIA ENVOLVENDO SISTEMA MONETÁRIO E SUAS IMPLICAÇÕES	877
DOCUMENTÁRIO SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO GRÊMIO ESTUDANTIL NA ESCOLA ESTADUAL SÃO BRAZ	882
DROGAS, A VIOLÊNCIA NO TRÂNSITO E OS PRIMEIROS SOCORROS: RELATO DE PRÁTICA EDUCATIVA COM ADOLESCENTES	887
EDUCANDO CRIANÇAS	890
EDUCAR COM MÍDIAS: UM DIÁLOGO COM PAULO FREIRE.....	895
EDUCAR PARA A SOCIALIZAÇÃO.....	900
EDUCAÇÃO DA FILOSOFIA ABORDANDO A INTERDISCIPLINARIDADE	905
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA DO PIBID NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA.....	910
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUSEU HISTÓRICO DE LONDRINA.....	915
EDUCAÇÃO DO CAMPO: O TRABALHO DE BASE E O DESAFIO METODOLÓGICO DA INTERDISCIPLINARIDADE	919
EDUCAÇÃO DO CAMPO E A INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA	922
EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ESCOLA JUSCELINO KUBITSCHKE: UMA VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL	928
EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ILHA DE SUPERAGUI: A EMANCIPAÇÃO SOCIAL PASSA PELA ESCOLA	932
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UM TRABALHO INICIAL NA PERIFERIA DE CURITIBA	935
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E ACESSO A INFORMAÇÃO, NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	941
EDUCAÇÃO EM SAÚDE NO ENSINO FUNDAMENTAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	946
EDUCAÇÃO FÍSICA E O CORPO NA ESCOLA	950
EDUCAÇÃO INFANTIL: A RELAÇÃO ENTRE OS PRINCÍPIOS NORTEADORES DO SUBPROJETO DO PIBID E AS DEMANDAS DAS EMEIS.....	955
EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NUM PROJETO INTERDISCIPLINAR	960
EDUCAÇÃO SUPERIOR UTILIZANDO PRÁTICAS EDUCACIONAIS EFETIVAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM - PROPOSTA DO USO DE JOGOS PARA VALORAÇÃO DO CONHECIMENTO EM SALA DE AULA	964
ENSINANDO E APRENDENDO ASTRONOMIA: UMA EXPERIÊNCIA NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA	968
ENSINAR E APRENDER CONCEITOS DE ORIENTAÇÃO GEOGRÁFICA POR MEIO DA ATIVIDADE “CAÇA AO TESOURO”	973
ENSINO DE BIOLOGIA VEGETAL A PARTIR DA CONSTRUÇÃO DE UM TERRÁRIO	978

ENSINO DE FORMA DINAMICA DA CLASSIFICAÇÃO TAXONÔMICA DOS SERES VIVOS	982
ENSINO DE GEOGRAFIA ATRAVÉS DA UTILIZAÇÃO DE EXPERIMENTOS: TRABALHANDO O TEMA DE EROÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL II	985
ENSINO DE HISTÓRIA E SUAS ABORDAGENS NA SALA DE AULA: A ESCRITA NA MESOPOTAMIA.....	988
ENSINO DE INGLÊS E AS REDES SOCIAIS	993
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA CONTEMPORANEIDADE: O QUE INDICAM OS TEÓRICOS PARA O ENSINO DOS GÊNEROS TEXTUAIS.....	998
ENSINO DOS NÚMEROS DE FORMA LÚDICA: BINGO DE DECIMAIS	1003
ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS NAS SÉRIES INICIAIS: O PAPEL DO LÚDICO PEDAGÓGICO	1006
ENSINO ESCOLAR DA GEOPOLÍTICA E SUA IMPORTÂNCIA NA ALFABETIZAÇÃO GEOGRÁFICA	1010
ESCOLA PARA QUE? RELATOS DE UMA ETNOGRAFIA ESCOLAR.....	1015
ESPORTES OLÍMPICOS, PARALÍMPICOS E NÃO-OLÍMPICOS:.....	1020
EXPLORANDO AS POSSIBILIDADES DE PROBLEMATIZAÇÃO DO CONTEÚDO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	1020
ESTUDO DA INSERÇÃO DO LABORATÓRIO DIDÁTICO NAS AULAS DE FÍSICA DO ENSINO MÉDIO	1025
ESTUDO DE CASO: RECICLAGEM DO ÓLEO DE COZINHA.....	1030
ESTUDO SÓCIO ECONÔMICO DO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO DE LAGOA SECA.....	1034
EUGENIA E ENGENHARIA GENÉTICA: A PROPOSTA DE UM MÓDULO DIDÁTICO NA ABORDAGEM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE – CTS	1039
EVOLUÇÃO COMO PRINCÍPIO ORGANIZADOR EM CORDADOS: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO A PARTIR DO PIBID/UEM	1044
EXPERIENCIANDO DIFERENTES ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS NO ENSINO DE FÍSICA DESENVOLVIDAS COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO	1049
EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS ADVINDAS DAS VIVÊNCIAS ADQUIRIDAS NA ESCOLA PELOS ALUNOS DO PIBID, SUBPROJETO EDUCAÇÃO FÍSICA EM PALMAS	1054
EXPERIMENTAÇÃO NO ENSINO DE QUÍMICA: PROPOSTA DE ENSINO UTILIZANDO O AÇAFRÃO COMO INDICADOR ÁCIDO-BASE	1058
EXPERIMENTAÇÃO PROBLEMATIZADORA NO ENSINO DE QUÍMICA: REATIVIDADE DE COMPOSTOS SATURADO E INSATURADOS, UTILIZANDO OS TRÊS MOMENTOS PEDAGÓGICOS DE DELIZOICOV.....	1063
EXPERIMENTO CATIVANTE	1067
EXPERIMENTOS DE BAIXO CUSTO EM AULAS DE FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: DUAS PROPOSTAS	1072
EXPERIÊNCIA DE AÇÃO EDUCATIVA SOBRE HPV EM CURSOS DE EDUCAÇÃO TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO	1076
EXPERIÊNCIA DE ENSINO APRENDIZAGEM COM O AUXÍLIO DE CODIFICAÇÃO E MATEMÁTICA	1080
EXPERIÊNCIA DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE FRAÇÕES	1085
EXPERIÊNCIA DO PIBID ARTES VISUAIS NO COLÉGIO ESTADUAL ALTO DA GLÓRIA.....	1090

EXPERIÊNCIA DO USO DE SOFTWARE NO ENSINO MÉDIO: OPERAÇÕES COM SISTEMAS ...	1094
EXPERIÊNCIA E VIVÊNCIAS EM SALA DE AULA: O MOVIMENTO CORPORAL CONTRIBUINDO PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA	1099
EXPERIÊNCIA NA ALFABETIZAÇÃO NA RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA SALA DE AULA NO INÍCIO DA FORMAÇÃO DOCENTE	1103
EXPERIÊNCIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM: PIBID E A ESCOLA.....	1107
EXPERIÊNCIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM: PIBID E A ESCOLA.....	1116
EXPERIÊNCIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM: PIBID E A ESCOLA.....	1121
EXPERIÊNCIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM: PIBID E A ESCOLA.....	1125
EXPERIÊNCIAS DO PIBID MATEMÁTICA NO COLÉGIO ESTADUAL MANOEL RIBAS	1129
EXPERIÊNCIAS DO PIBID NO COLÉGIO ESTADUAL CRISTO REI: A VIVÊNCIA ESCOLAR CONTRIBUINDO PARA FORMAÇÃO DOCENTE.....	1134
EXPERIÊNCIAS PIBIDIANAS: IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA DOCENTE.....	1138
EXPLORANDO O PENSAMENTO ALGÉBRICO POR MEIO DO JOGO PEGA VARETAS	1142
EXPLORANDO O SONOBE: TRABALHO COM LUDICIDADE NO LABORATÓRIO DE MATEMÁTICA	1147
EXTINÇÃO DE ESPÉCIES NO PASSADO E NA ATUALIDADE: UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR	1152
FATORES MOTIVADORES PARA A PARTICIPAÇÃO DE GRADUANDOS E PERMANÊNCIA NO PIBID.....	1157
FEIRA CULTURAL E CIENTÍFICA NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÃO DO PIBID NO DESENVOLVIMENTO DO TEMA ENERGIA EM UMA TURMA DE ENSINO MÉDIO	1162
FEIRA DE CIÊNCIAS E O USO DO JOGO DE INTERPRETAÇÃO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM.....	1167
FERRAMENTAS METODOLÓGICAS DE ENSINO: A ARTE DE ENSINAR E APRENDER GEOGRAFIA	1173
FILOSOFIA POLÍTICA, DA TEORIA À PRÁTICA: O GRÊMIO ESTUDANTIL, ESPAÇO PRIVILEGIADO PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA NO COTIDIANO ESCOLAR.....	1177
FISIOLOGIA VEGETAL DO ESTÔMATO NA PRÁTICA - RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	1182
FORMAR CIDADÃOS: CRENÇA OU REALIDADE.....	1186
FORMAÇÃO DE LEITORES: LEITURA DE POESIA NO ENSINO MÉDIO A PARTIR DO ACERVO DO PNBE	1191
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PIBID: A UTILIZAÇÃO DA CHARGE NO ENSINO	1196
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PIBID: A INDISSOCIABILIDADE ENTRE O ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO	1203
FORMAÇÃO DOCENTE: A IMPORTÂNCIA DO PIBID ATRAVÉS DO SUBPROJETO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA SENHORINHA MIRANDA MENDES EM PALMAS-PR.....	1208
FORMAÇÃO DOCENTE E O PIBID: A IMPORTÂNCIA DA INDISSOCIABILIDADE ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA	1213
FORMAÇÃO DOCENTE E SUSTENTABILIDADE COM A METODOLOGIA DE ENSINO EXPERIMENTAL	1218

FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR: FOCO NA PROPOSTA COM GÊNEROS DISCURSIVOS DA ESFERA MIDIÁTICA	1222
FORÇA MAGNÉTICA ENTRE ÍMÃS FINITOS	1227
FUTEBOL DE BOTÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA REALIZADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL ...	1232
GENERO, ROTINA ESCOLAR E PROFESSORAS	1238
GINCANA MATEMÁTICA.....	1243
GINCANA MONTEIRO LOBATO – FASE CULTURAL E RECREATIVA: SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO DO COLÉGIO ESTADUAL MONTEIRO LOBATO	1248
GINÁSTICA GERAL NA ESCOLA: EXPLORANDO AS POSSIBILIDADES DE PROBLEMATIZAÇÃO DO CONTEÚDO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	1253
GRUPO DE ESTUDOS DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO	1258
GRÊMIO ESTUDANTIL 11 DE AGOSTO: ATIVIDADES DESENVOLVIDAS.....	1263
GT DOCUMENTAÇÃO ESCOLAR COLÉGIO ESTADUAL BENEDICTO JOÃO CORDEIRO	1268
GÊNERO: PERFIL DOS EDUCANDOS E DAS EDUCANDAS DA EJA	1273
GÊNERO SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	1277
HARRY POTTER COMO INCENTIVO AO ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA DO PIBID DO CURSO DE LETRAS/INGLÊS	1283
HISTÓRIA E(M) IMAGENS: NARRATIVAS VISUAIS E CONTEMPORANEIDADE.....	1287
HISTÓRIAS EM QUADRINHOS SOBRE SÍFILIS: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO A PARTIR DO PIBID/UEM.....	1292
HORTA MEDICINAL NA ESCOLA – UMA FERRAMENTA DE ENSINO	1297
HPV: CONHECIMENTO PRÉVIO DOS ALUNOS DE CURSO DE EDUCAÇÃO TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO DA REGIÃO OESTE DO PARANÁ.....	1302
HÁBITOS DE HIGIENE E EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA PROMOÇÃO DA SAÚDE	1307
IDEIAS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE CIÊNCIA.....	1311
INCENTIVO A CRIAÇÃO DE UMA CONSCIÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS	1316
INDO ALÉM DA DISCUSSÃO SOBRE DIREITOS HUMANOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA PUCPR	1321
INFLUÊNCIAS NAS IDEIAS DE ESTUDANTES DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE CIÊNCIAS.....	1326
INGLÊS COM MÚSICA E O DESAFIO PROPOSTO PELO PIBID-INGLÊS DA UENP: UM PANORAMA	1331
INICIAÇÃO A DOCÊNCIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE O JOGO POPULAR COM ELÁSTICO.....	1337
INICIAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO MÉDIO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ALUNOS DO PIBID/PUCPR DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NO COLÉGIO ESTADUAL PAULO LEMISNKI	1341
INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: PRIMEIRAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	1346
INSERÇÃO DE JOGOS LÚDICOS NO ENSINO DE FÍSICA.....	1351
INTENCIONALIDADES DA CIRANDA INFANTIL SEMENTES DA ESPERANÇA DURANTE A 13ª JORNADA DE AGROECOLOGIA.....	1356

INTERCULTURALIDADE ME FOCO: AS (DES) SEMELHANÇAS ENTRE CULTURAS NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA	1361
INTERDISCIPLINARIDADE: UM CASAMENTO PERFEITO ENTRE A MÚSICA E O TEATRO	1364
INTERDISCIPLINARIDADE E MOTIVAÇÃO NA ESCOLA	1370
INTERDISCIPLINARIDADE E PEDAGOGIA FREINET: UMA COMBINAÇÃO POSSÍVEL	1374
INTERDISCIPLINARIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	1379
INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO MÉDIO: EXPERIÊNCIAS DE DISCENTES - PIBID/PUCPR – NO SUBPROJETO INTERDISCIPLINAR NO COLÉGIO ESTADUAL LYSÍMACO FERREIRA DA COSTA	1382
INTERVENÇÃO PIBID HISTÓRIA UENP: MITOLOGIA GREGA E SUAS REPRESENTAÇÕES	1387
INTRODUÇÃO AO CONTEÚDO GEOMETRIA A PARTIR DA CONSTRUÇÃO DA BOLA DE FUTEBOL	1392
INTRODUÇÃO À MODELAGEM MATEMÁTICA UTILIZANDO A CONSTRUÇÃO DE UMA CASA	1397
INVESTIGAÇÃO CRIMINAL: UMA PROPOSTA DE SITUAÇÃO-PROBLEMA PARA O ENSINO DE QUÍMICA	1402
INVESTIGAÇÃO MATEMÁTICA: UMA ATIVIDADE DE PROPORCIONALIDADE COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL	1407
JOGANDO BINGO NA OFICINA SÍFILIS: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO A PARTIR DO PIBID/UEM	1412
JOGOS EM SALA DE AULA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA COM POTENCIAÇÃO	1417
KRUPSKAIA E OS ESCRITOS SOBRE EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO	1422
JOGOS NO ENSINO DA MATEMÁTICA: UM GENERAL E SUAS PROBABILIDADES	1426
<i>LENTES DE CONTATO</i> : UMA PROPOSTA DE ENSINO DE VOCABULÁRIO VISANDO O LETRAMENTO CRÍTICO	1431
LETRAMENTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA: SEQUÊNCIA EXPANDIDA DE LEITURA DAS OBRAS <i>TERRA PAPAGALLI</i> E <i>LETRAS FINAIS</i>	1435
LUZ E CORES: RELATO DE ATIVIDADE EDUCACIONAL USANDO UMA ABORDAGEM DIALÓGICA PROBLEMATIZADORA	1440
MATERIAL ADAPTADO PARA O ENSINO DE FRAÇÕES A DEFICIENTES VISUAIS	1445
MEGAEVENTOS ESPORTIVOS: UM OLHAR PARA ALÉM DO ESPETÁCULO	1450
MEMÓRIAS: UM INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS NO GRUPO PIBID-QUÍMICA/UEL ..	1455
METODOLOGIAS ALTERNATIVAS NO ENSINO DE BIOLOGIA: JOGOS INTERATIVOS COMO FERRAMENTA NA BIOLOGIA CELULAR	1459
MINIMALISMO: PINTURA-SUORTE-ESPAÇO - O PAPEL DA ARTE NA EDUCAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE TRANSFORMAR A PERCEPÇÃO DE SI NO ESPAÇO E DO ESPAÇO EM LUGAR	1464
MODELAGEM COMPUTACIONAL VERSUS EXPERIMENTAÇÃO NO ENSINO DE FÍSICA	1469
MODELO DIDÁTICO GÊNERO FÁBULA	1474
MODELOS DIDÁTICOS COMO UMA PROPOSTA NO ENSINO DE GENÉTICA NA APRENDIZAGEM DO ALUNO	1479
MOSTRA DE CORES: UMA ABORDAGEM CONTEXTUALIZADA	1484

MOTIVANDO A LEITURA: UM PERCURSO POSSÍVEL PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO	1490
MÉTODOS DE ENSINO TEÓRICO E PRÁTICO: TERMOQUÍMICA E PROPRIEDADES COLIGATIVAS	1495
MÚSICA E GEOGRAFIA: DIMENSÕES DO MUNDO PARA RESSIGNIFICAÇÃO DO UNIVERSO PESSOAL.....	1499
MÚSICA E GÊNEROS MUSICAIS NA TEORIA E NA PRÁTICA DENTRO DA SALA DE AULA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	1504
NOTÍCIAS NO PIBID: TRABALHANDO O DISCURSO MIDIÁTICO NO ENSINO MÉDIO.....	1509
NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO: O PROFESSOR COMO MEDIADOR DO CONHECIMENTO	1513
NOVOS OLHARES PARA O MUNDO ANTIGO: INTERVENÇÕES EM SALA DE AULA REALIZADAS PELA EQUIPE PIBID HISTÓRIA UENP	1518
NOÇÕES DE VELOCIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	1523
NOÇÕES GERAIS SOBRE CURSO DE CONVERSACÃO OFERTADO EM ESCOLA PÚBLICA ATRAVÉS DO PIBID	1528
NOÇÕES SOBRE A TEORIA DE VIGOTSKY E OBSERVAÇÕES SOBRE O PROFESSOR COMO MEDIADOR: UMA EXPERIÊNCIA VIVENCIADA NO PIBID.....	1533
O AMBIENTE ENSINA, A ROTINA ORGANIZA	1537
O BLOG NO PIBID LETRAS INGLÊS CONTRIBUINDO PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DESEJÁVEIS AO FUTURO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA.....	1542
O CINE CIÊNCIAS E O DEBATE SOBRE A REALIDADE.....	1547
O COMPROMISSO DAS ANIMAÇÕES EM VÍDEO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	1552
O CONTEXTO ESCOLAR E A ARTICULAÇÃO DAS AÇÕES DO PIBID	1556
O CORPO COMO CONTEÚDO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	1560
O DESAFIO DE ENSINAR GEOMETRIA A ALUNOS SURDOS	1565
O DESPERTAR PARA O MUNDO DE PLATÃO.....	1569
O EDUCAR NA EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL: Desafios para a iniciação a docência	1573
O ENCANTAR PELA BIOLOGIA: HERBÁRIOS DIDÁTICOS	1577
O ENFOQUE CTS NA PROPOSTA DE ELABORAÇÃO DE UM MATERIAL PARA PROFESSORES A PARTIR DAS CONCEPÇÕES DE ALUNOS	1582
O ENSINO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO CELEM: UMA METODOLOGIA VIVENCIADA PELO PIBID ESPANHOL UEL	1586
O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA CULTURA DOS HABITANTES NATIVOS	1590
O ENSINO DE AFRICANIDADES NAS AULAS DE PORTUGUÊS: A FORMAÇÃO DOCENTE.....	1596
O ENSINO DE FILOSOFIA: DO COTIDIANO À CRIAÇÃO CONCEITUAL.....	1600
O ENSINO DE FILOSOFIA E A APRENDIZADO COM MOBILIDADE.....	1603
O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA – OS MÉTODOS DE ENSINO UTILIZADOS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DO ALUNO	1608
O ENSINO DE GEOGRAFIA NA MODERNIDADE: ESTUDO ACERCA DAS DIFERENTES CONCEPÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS	1611
O ENSINO DE HISTÓRIA DURANTE REGIMES: CIVIL-MILITAR E DEMOCRÁTICO.....	1616

O ENSINO DE HISTÓRIA E AS NOVAS PRÁTICAS METODOLÓGICAS: ABORDAGENS E PERSPECTIVAS VIA PIBID	1619
O ENSINO DE HISTÓRIA E O MÉTODO DIALÓGICO	1624
O ENSINO DE HISTÓRIA REGIONAL A PARTIR DE VISITA TÉCNICA AO CENTRO HISTÓRICO DA CIDADE	1628
O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID NUM COLÉGIO DE ENSINO INTEGRAL	1632
O ENSINO DE OPERAÇÕES DE LINGUAGEM PARA INTERNALIZAÇÃO DO GÊNERO REDAÇÃO DO ENEM.....	1636
O ENSINO DE QUÍMICA ABORDANDO AS CONTROVÉRSIAS DO MÉTODO CIENTÍFICO	1641
O ENSINO DOS ASPECTOS GERAIS DA ÁFRICA, UMA PROPOSTA DE AULA PARA O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO PROJETO PIBID.....	1646
O ENSINO MÉDIO EM FOCO: A UTILIZAÇÃO DE JOGOS MATEMÁTICOS, UMA ANÁLISE	1651
O ENSINO POR INVESTIGAÇÃO E A POSSIBILIDADE DE ELABORAR HIPÓTESES: A FERMENTAÇÃO E SEU CARÁTER INVESTIGATIVO.....	1656
O ENSINO/APRENDIZAGEM DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA ATRAVÉS DOS CONTOS DE FADAS	1660
O ESPAÇO DA INTERDISCIPLINARIDADE: AS EXPERIÊNCIAS DA JORNADA DE HUMANIDADES NO COLÉGIO BENJAMIN CONSTANT EM LONDRINA	1665
O ESPAÇO DA SALA DE AULA: REPENSANDO O MÉTODO DE ENSINO	1669
O ESTILO NEOCLÁSSICO E O COTIDIANO DO ALUNO - UMA POSSIBILIDADE DE ENSINO/APRENDIZAGEM.....	1673
O EVENTO QUÍMICA NAS FÉRIAS COMO RECURSO FORMATIVO PARA LICENCIANDOS EM QUÍMICA INTEGRANTES DO PIBID DA UTFPR/CAMPO MOURÃO.....	1677
O GÊNERO MÚSICA COMO FERRAMENTA NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA	1682
O JOGO DA OCA COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA	1686
O JUDÔ NA PRÁTICA ESCOLAR	1690
O PIBID COMO AGENTE FORTALECEDOR DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA	1695
O PIBID COMO PARADIGMA PARA A EXPERIÊNCIA DO FUTURO DOCENTE.....	1700
O PIBID DE LI COMO FERRAMENTA PARA A MELHORA DA ORALIDADE: RELATO DE UMA INTERVENÇÃO EM CORNÉLIO PROCÓPIO	1704
O PIBID DE LI COMO FERRAMENTA PARA A MELHORA DA ORALIDADE: RELATO DE UMA INTERVENÇÃO.....	1709
O PIBID DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS (UEPG)- ATUAÇÃO E CULTURA.....	1715
O PIBID DE MATEMÁTICA DA UTFPR DE TOLEDO NA VISÃO DOS PROFESSORES SUPERVISORES: PRIMEIRAS IMPRESSÕES	1719
O PIBID E A DEFINIÇÃO DE UM CAMPO TEÓRICO E METODOLÓGICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS.....	1724
O PIBID E A DIVERSIDADE DE CRENÇAS, RAÇAS E ETNIAS NA ESCOLA, UMA ANÁLISE DISCURSIVA	1729
O PIBID E A EXPERIMENTAÇÃO DE BAIXO CUSTO NO ENSINO DE FÍSICA.....	1733

O PIBID E A FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES ACERCA DAS VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS	1736
O PIBID E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS EM UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE GUARAPUAVA – PARANÁ...	1741
O PIBID E A INTERVENÇÃO DAS AÇÕES COMPLEMENTARES NA ESCOLA	1747
O PIBID E A VIDA PROFISSIONAL: ENCONTROS E DESENCONTROS	1752
O PIBID E O ENFRENTAMENTO DOS DESAFIOS DA ESCOLA: AS DIFICULDADES DE INTERPRETAÇÃO TEXTUAL	1756
O PIBID E O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO	1761
O PIBID E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE FÍSICA: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS SABERES DOCENTES.....	1765
O PIBID INTERDISCIPLINAR NA INTERFACE COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO, CULTURA ESCOLAR E MEIO AMBIENTE: UM DIÁLOGO COM A ANTROPOLOGIA.....	1770
O PIBID MÚSICA E AS POSSIBILIDADES DE INTERAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA	1775
O PIBID NA ESCOLA E AS PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES: UMA POSSIBILIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE.....	1779
O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS CAMPONESES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.	1784
O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERVISOR/PIBID ENQUANTO AGENTE FUNDAMENTAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES REFLEXIVOS.....	1789
O PROGRAMA PIBID DIVERSIDADE DA UTFPR DE DOIS VIZINHOS NO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO SANTA INÊS / CHOPINZINHO.....	1794
O PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO DO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO DA PALMEIRINHA: UMA ABORDAGEM DIFERENCIADA PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO	1799
O RETORNO DA FILOSOFIA AO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: DESAFIOS PARA O PIBID	1803
O RPG COMO ALTERNATIVA LÚDICA PARA O ENSINO DA FILOSOFIA	1809
O SUBPROJETO LETRAS/PORTUGUÊS UENP- JACAREZINHO	1813
O TEATRO MUSICAL COMO FERRAMENTA DO ENSINO DE ARTE NA ESCOLA	1816
O TEATRO NA ESCOLA DO CAMPO	1821
O TEMA TRANSVERSAL SEXUALIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL	1825
O USO DA MAQUETE COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DA GEOGRAFIA	1829
O USO DE DIFERENTES METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA: Uma Vivência do PIBID no Colégio Estadual Nossa Senhora da Glória em Ponta Grossa-Pr.....	1833
O USO DO LUDÍCO COM FERRAMENTA DE AVALIAÇÃO PARA ALUNOS COM TRANSTORNOS GLOBAIS.....	1838
O USO DO LÚDICO NO ENSINO DE QUÍMICA PARA DEFICIENTES VISUAIS OU BAIXA VISÃO: UTILIZAÇÃO DA TABELA FD14®	1842
OBSERVAÇÃO DO TEMPO SENSÍVEL NAS AULAS DO PIBID DE GEOGRAFIA	1846
OFICINA DE GINÁSTICA NA ESCOLA: POSSIBILIDADE DE INTERVENÇÃO JUNTO AO COLÉGIO DE APLICAÇÃO/PIBID	1850
OFICINA SOBRE USO DE IMAGENS NAS AULAS DE SOCIOLOGIA, UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	1855

OFICINA “CINE AFRO”: O USO DE FILMES NAS AULAS DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA.....	1857
OLIMPÍADA NACIONAL DE HISTÓRIA DO BRASIL E O ENSINO DE HISTÓRIA: UMA ANÁLISE DA PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E BOLSISTAS DO PIBID.....	1861
OS DESDOBRAMENTOS DA LEI Nº 10.639/03 SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	1867
OS DISCURSOS ESCOLARES SOBRE OS JOVENS ALUNOS	1872
OS GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS PIBIDIANOS ...	1885
OS PROJETOS DE PESQUISA E ENSINO COMO ESTRATÉGIA PARA FORMAÇÃO DOCENTE E PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DA GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	1890
PARA UMA FORMAÇÃO CRÍTICO-PEDAGÓGICA: REFLEXÕES DE UM GRUPO DE ESTUDOS SOBRE A NATUREZA DA CIÊNCIA	1895
PARÓDIAS: UMA ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DE QUÍMICA	1900
PENSANDO A FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DA PESQUISA DOCUMENTAL: A EXPERIÊNCIA COM O PIBID.....	1904
PERCEPÇÃO DE ALUNOS SOBRE A PRESENÇA DE MACACOS-PREGO NO COLÉGIO ESTADUAL JUSCELINO KUBITSCHKE DE OLIVEIRA	1908
PERCEPÇÕES DE UMA INGRESSANTE DA LICENCIATURA DURANTE EXPERIÊNCIA PIBID INTERDISCIPLINAR	1913
PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SUPERVISORES ACERCA DO DESENVOLVIMENTO DO PIBID DA UNIOESTE.....	1918
PERCEPÇÕES INICIAIS DE UMA FUTURA PROFESSORA: O PLANEJAMENTO DOCENTE EM FOCO	1923
PERFUMES: UMA PROPOSTA DE CONTEXTUALIZAÇÃO PARA O ENSINO DE QUÍMICA.....	1928
PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO, UMA INTERVENÇÃO DO PROGRAMA PIBID UENP BIOLOGIA	1932
PIBID: CONEXÕES ENTRE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA E A FORMAÇÃO DO FUTURO DOCENTE	1937
PIBID: DO ENSINO SUPERIOR À SALA DE AULA DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	1942
PIBID: O PLANEJAMENTO DE AULAS – MÉTODOS, VANTAGENS E DESVANTAGENS.....	1945
PIBID: PRÁTICAS DOCENTES QUE PRIMAM A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO	1948
PIBID BIOLOGIA: TRABALHANDO DOENÇAS SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS COM ALUNOS DE 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	1951
PIBID COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	1956
PIBID DE GEOGRAFIA EM AÇÃO NA UNIOESTE E A INTERAÇÃO DOCENTE-CONTEÚDO-DISCENTE.....	1961
PIBID E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE APOIO A UMA INICIATIVA DE INCENTIVO A LITERATURA	1966
PIBID E A FORMAÇÃO INICIAL: UM NOVO PERFIL PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR	1971
PIBID E A PRÁTICA DE INGLÊS NA ESCOLA PERPASSADA PELA LITERATURA NAS HISTÓRIAS DOS IRMÃOS GRIMM.....	1976
PIBID E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: DISCUSSÕES ACERCA DA TEMÁTICA MEGAEVENTOS ESPORTIVOS COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO.	1980

PIBID E ESTÁGIO SUPERVISIONADO: POSSÍVEIS INTERAÇÕES	1984
PIBID E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: O TRABALHO COM A ESCRITA NO ENSINO MÉDIO	1987
PIBID E UMA NOVA MANEIRA DE OLHAR O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	1990
PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA: A IMPORTÂNCIA DE PROJETOS EXTRACURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE.....	1993
PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA: CONHECIMENTO DOS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO.....	1998
PIBID FORMANDO DOCENTES AINDA MELHORES	2002
PIBID INTERDISCIPLINAR E O AMBIENTE ESCOLAR	2006
PIBID INTERDISCIPLINAR EM ESCOLA DO CAMPO: ESTUDO DE CASO -COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO PROFª MARIA DE JESUS PACHECO GUIMARÃES – GUARAPUAVA-PR.....	2010
PIBID LETRAS-PORTUGUÊS/UEM: LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL	2014
PIBID MÚSICA: ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS ENTRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROJETO E A LICENCIATURA	2019
PIBID MÚSICA E PRÁTICA PEDAGÓGICO-MUSICAL: EXPERIÊNCIAS DE ENSINO ENVOLVENDO COTIDIANO E PRÁTICA MUSICAL	2024
PIBID NOS ANOS INICIAIS E OS JOGOS PEDAGÓGICOS DE CIÊNCIAS	2029
PIBID PEDAGOGIA-UEL: PROMOVENDO A INDISSOCIABILIDADE ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO	2033
PIBID: FORMAÇÃO INICIAL, RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA	2038
PIBID/DIVERSIDADE NAS ESCOLAS DO CAMPO: NOVAS EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO DOS FUTUROS EDUCADORES DO CAMPO	2043
PIBID/INGLÊS: EM BUSCA DA INTERDISCIPLINARIDADE	2048
PIBID-PORTUGUÊS-FRANCÊS UEPG: OFICINA LE PETIT PRINCE.....	2053
PLURALIDADE CULTURAL: DE MEMÓRIAS À GERAÇ@O.COM.	2057
POESIA DE PAULO LEMINSKI NO ENSINO DE ESPANHOL.....	2062
POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM E ENCANTOS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: VIVÊNCIAS DA 13ª JORNADA DE AGROECOLOGIA	2067
PREPARAÇÃO PARA OBMEP: POTENCIALIZANDO NOVOS OLHARES PARA A MATEMÁTICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS.....	2071
PRINCÍPIOS E PRÁTICA DA ALTERIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	2076
PROBLEMATIZAÇÃO CONTEXTUALIZADA PARA O ENSINO DE QUÍMICA: DISSOLUÇÃO DO ISOPOR COM ACETONA.....	2081
PRODUÇÃO DE HIPERTEXTO SOBRE ESTRUTURA FUNÇÃO CELULAR	2086
PRODUÇÃO E VALIDAÇÃO DE TECNOLOGIA EDUCATIVA.....	2091
PROJETO ASTRONOMIA NA ESCOLA COM O GRUPO PIBID FÍSICA /UEL: 2014.....	2095
PROJETO COPA DO MUNDO 2014: O TRABALHO EM GRUPOS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA	2099
PROJETO DE APOIO PEDAGÓGICO NO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO BOM JESUS: A SALA DE AULA COMO ESPAÇO FORMATIVO DOS PIBIDIAN@S	2103
PROJETO ESPERANÇA: RESPEITO À VIDA	2108

PROJETO HAPPY CHILDREN: APRENDENDO BRINCANDO. A INTERDISCIPLINARIDADE EM UM SUBPROJETO.....	2112
PROJETO PIBID EM INSTITUIÇÕES PRIVADAS, QUALIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	2116
PROJETO PIBID: JOGO DO LUDO	2122
PROJETO PLANETA MENALTOR: EXPERIÊNCIAS METODOLÓGICAS DA PRÁTICA DOCENTE EM PONTA GROSSA – PR	2127
PROJETO PLANETA MENALTORNA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR MENELEU DE ALMEIDA TORRES, PONTA GROSSA – PR.....	2132
PROPOSTA DE ENSINO DE FUNÇÕES ORGÂNICAS ATRAVÉS DO ESTUDO DO CASO “A PLANTA QUE REPELE O MOSQUITO DA DENGUE”	2137
PROPOSTA DE ENSINO DE FUNÇÕES ORGÂNICAS UTILIZANDO O TEMA DENGUE	2142
PROPOSTA DE EXPERIMENTAÇÃO PARA IDENTIFICAÇÃO DE FUNÇÕES ORGÂNICAS PARA O ENSINO MÉDIO: EMPREGANDO O TESTE DE TOLLENS.....	2147
PROPOSTA DE TRABALHO DE CAMPO NA UNIDADE DE RECEBIMENTO DE EMBALAGENS VAZIAS DE AGROTÓXICOS NO MUNICÍPIO DE CORNÉLIO PROCÓPIO - PR	2152
PROPOSTA DE UM MÓDULO DIDÁTICO NA ABORDAGEM CTS COM O TEMA SOCIAL ENCHENTES.....	2156
PROPOSTA PARA CONSTRUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO-PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA: CALENDÁRIO DO TEMPO.....	2161
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DA SUSTENTABILIDADE VIVENCIADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO.....	2164
PRÁTICAS SIGNIFICATIVAS DO PIBID/INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA.....	2169
QUAL A MELHOR MÚSICA PARA SE ENSINAR? REFLEXÕES SOBRE ARTE E GOSTO MUSICAL A PARTIR DAS OBSERVAÇÕES NO PIBID	2173
QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NO AMBIENTE ESCOLAR	2178
QUÃO COMPLEXO É SE AVALIAR?!	2181
QUÍMICA E INVESTIGAÇÃO: CINÉTICA QUÍMICA E AS VELOCIDADES DE REAÇÕES	2186
REDUZIR É O COMEÇO	2190
REFLEXÃO SOBRE A INTEGRAÇÃO DO SISTEMA LOCOMOTOR EM UMA PROPOSTA INVESTIGATIVA	2195
REFLEXÕES ACERCA DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE LONDRINA PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA	2199
REFLEXÕES SOBRE UMA PROPOSTA PARA O DESENVOLVIMENTO DE CONCEITOS SOBRE O ÁTOMO	2203
RELATO DE EXPERIÊNCIA: A PERCEPÇÃO DE LUZ E SOMBRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	2207
RELATO DE EXPERIÊNCIA: EDUCAÇÃO EM SAÚDE COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UM COLÉGIO ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ	2212
RELATO DE EXPERIÊNCIA: ESTUDANDO PROGRESSÕES.....	2217
RELATO DE EXPERIÊNCIA: PRÁTICA EDUCATIVA SOBRE SEXUALIDADE COM ADOLESCENTES	2222
RELATO DE EXPERIÊNCIA: VÍDEO AULA COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO QUÍMICA.....	2226

RELATO DE EXPERIÊNCIA DO GRUPO PIBID INTERDISCIPLINAR: UMA PERSPECTIVA DOS ACADÊMICOS DE BIOLOGIA	2231
RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID QUÍMICA DO COLÉGIO ESTADUAL PROFESSORA ELZIRA CORREA DE SÁ	2236
RELATO DE EXPERIÊNCIA OFICINA DE GEOLOGIA APLICADA AO TERCEIRO CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL	2241
RELATO DE EXPERIÊNCIA PIBID: A CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO DE QUÍMICA NA PREVENÇÃO DO USO DE DROGAS LÍCITAS E ILÍCITAS	2246
RELATO DE UM “PIBIDIANO” PÓS-MODERNO	2251
RELATOS DE EXPERIÊNCIA DO PROJETO DE DANÇA “HIP HOP” - PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA COLÉGIO ESTADUAL LUIZA ROSS – EFM	2255
RELATOS DE EXPERIÊNCIA DO PROJETO DE LUTA “JUDÔ” - PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA COLÉGIO ESTADUAL LUIZA ROSS – EFM	2260
RELAÇÕES FAMILIARES E SEUS DESAFIOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	2264
RELEVÂNCIA DAS TEORIAS LINGUÍSTICAS NO PROCESSO DE	2269
ENSINO/APRENDIZAGEM DO IDIOMA ESPANHOL	2269
REPERTORIANDO FUTUROS PROFESSORES DE ARTE COM PRÁXIS PEDAGÓGICAS TEATRAIS	2274
REPRESENTAÇÕES FEMININAS: PERCEPÇÃO DE ESTEREÓTIPOS E OBJETIFICAÇÃO DA MULHER EM PROPAGANDAS	2279
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PROFISSIONAIS DO PIBID (EM GEOGRAFIA) NA VISÃO DE DIFERENTES SUJEITOS DA COMUNIDADE ESCOLAR E UNIVERSITÁRIA	2282
RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE FÍSICA	2286
RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NOS ANOS INICIAIS: UMA PROPOSTA	2290
RESOLUÇÃO GEOMÉTRICA DE EQUAÇÕES QUADRÁTICAS: UM NOVO CONCEITO NAS ESCOLAS	2297
ATELIÊ DE ARTES ESPAÇO DE ENSINAR, APRENDER E CRIAR: UMA EXPERIÊNCIA DO 1º PIBID DE PEDAGOGIA UEL	2301
SALA DE APOIO DE MATEMÁTICA: UMA POSSIBILIDADE PARA SUPERAR DIFICULDADES!	2306
SALA DE APOIO À APRENDIZAGEM E O FATOR EVASÃO: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE POR MEIO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)	2310
SEMENTES CRIOULAS: PRODUZIR, MULTIPLICAR, PARTILHAR!	2314
SISTEMA MONETÁRIO BRASILEIRO: A IMPORTÂNCIA PARA SE FORMAR CIDADÃOS CRÍTICOS	2318
SITUAÇÃO DE ESTUDO: “O PODER DO LIMONENO” COMO PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE ESTEREOQUÍMICA NO ENSINO MÉDIO	2322
SOCIOLOGIA DO DESENHO ANIMADO: A TRANSPOSIÇÃO DOS CONCEITOS SOCIOLÓGICOS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	2327
SOCIOLOGIA E CINEMA: O FILME COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO	2331
SOCIOLOGIA E IDEOLOGIA: UM CONFLITO DO CAMPO SOCIOLÓGICO NO ESPAÇO ESCOLAR	2336
SUBPROJETO MATEMÁTICA I UFPR	2340

SUBPROJETO PIBID EM EDUCAÇÃO FÍSICA: EXPERIÊNCIAS COM O ENSINO DA GINÁSTICA	2345
SUBPROJETO PIBID EM EDUCAÇÃO FÍSICA: EXPERIÊNCIAS COM O ENSINO DE ESPORTES NÃO TRADICIONAIS	2349
TEATRO E ENSINO DA MATEMÁTICA: ATIVIDADE DESENVOLVIDA NUM CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE.....	2353
TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	2358
TECNOLOGIAS NA APRENDIZAGEM DA PERÍFRASE ESTAR+ GERÚNDIO ATRAVÉS DE UM CURTA METRAGEM EM ESPANHOL.....	2363
TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: PRODUÇÃO DE VÍDEOS COMO PROPOSTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	2368
TEOREMA DE PICK: PROPOSTA DE UM TRABALHO INTERDISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA	2373
TEORIA DAS CORES - UMA PROPOSTA DIDÁTICA	2379
TEORIA E PRÁTICA: IMPORTÂNCIA DA OBSERVAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE DOCENTES	2384
TERMOQUÍMICA, FAZENDO E APRENDENDO.....	2389
TESTE DA CHAMA: ANÁLISE DE UM EXPERIMENTO INVESTIGATIVO.....	2394
TINHA UM LIVRO NO MEIO DO CAMINHO: ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA SALA DE AULA	2399
TRABALHANDO A RELAÇÃO DO CAPITALISMO E DO SOCIALISMO ATRAVÉS DO JOGO COM ALUNOS DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	2403
TRABALHANDO COM A MATEMÁTICA BÁSICA: ADIÇÃO E SUBTRAÇÃO DE NÚMEROS DECIMAIS.....	2407
TRABALHANDO COM LITERATURA NA DISCIPLINA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	2410
TRABALHO DOCENTE E A RELEVÂNCIA DO PIBID NA FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES	2414
TRANSFORMANDO GEOMETRIA PLANA EM SÓLIDOS GEOMETRICOS	2419
TRANÇANDO HISTÓRIAS: CABELOS, TRAJETÓRIAS E IDENTIDADES.....	2424
TRIBOS URBANAS: UMA FORMA DE DISCUTIR A DIVERSIDADE CULTURAL EM SALA DE AULA.....	2428
UM OLHAR ACERCA DA DIVERSIDADE CULTURAL DA SOCIEDADE E SEU ESTUDO NO MEIO ESCOLAR.....	2432
UM OLHAR DIFERENCIADO PARA O LIXO: RELATO DE EXPERIÊNCIA	2435
UM OLHAR PARA A PRÁTICA DO ENSINO DE AFRICANIDADES ATRAVÉS DOS GÊNEROS TEXTUAIS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA	2440
UM OLHAR SOBRE A PRODUÇÃO ESCRITA DE ALGUNS ALUNOS EM UMA QUESTÃO DE MATEMÁTICA	2445
UM OLHAR SOBRE AS DIMENSÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE: IDENTIDADE E PROFISSIONALIZAÇÃO.....	2450
UM OLHAR SOBRE O PIBID/MATEMÁTICA NO CONTEXTO DA SALA DE AULA.....	2455
UM RELATO DE ATIVIDADES SOBRE SEMELHANÇA DE TRIÂNGULOS NO COLÉGIO ESTADUAL IEDA BAGGIO MAYER.....	2460

UM RELATO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA	2465
UMA ANÁLISE DAS RESOLUÇÕES APRESENTADAS POR ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DE UMA QUESTÃO ENVOLVENDO FRAÇÕES	2470
UMA ANÁLISE SOBRE O USO DE ATIVIDADES EXPERIMENTAIS NO ENSINO DE LIGAÇÕES QUÍMICAS	2475
UMA ATIVIDADE EXPERIMENTAL PARA O ENSINO DE FUNÇÃO AFIM	2480
UMA DESCRIÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DAS PRODUÇÕES DE VIDEOAULAS NO PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID).....	2485
UMA DISCUSSÃO SOBRE AS MÍDIAS E A TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO.....	2489
UMA EXPERIÊNCIA DE REVISÃO DE CONTEÚDOS POR MEIO DE ATIVIDADES LÚDICAS	2493
UMA PROPOSTA DE LEITURA DE <i>HAMLET</i> NO ENSINO MÉDIO.....	2498
UMA PROPOSTA DE METODOLOGIA PARTICIPATIVA ATRAVÉS DO USO DE FOTOGRAFIAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA.....	2503
UMA PROPOSTA DE PROBLEMATIZAÇÃO DO EQUILÍBRIO QUÍMICO DO AAS	2507
USO DAS TECNOLOGIAS COMO AMBIENTE DE APRENDIZAGEM NO ENSINO DE HISTÓRIA	2513
USO DE DOCUMENTÁRIOS NAS INTERVENÇÕES PIBID: EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA.....	2518
USO DE UM WEBSITE COMO UMA ABORDAGEM DIFERENCIADA NO ENSINO DA QUÍMICA	2522
UTILIZANDO A PLATAFORMA FAZGAME NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS.....	2527
UTILIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA COMO RECURSO DIDÁTICO PEDAGÓGICO: RELATO DE EXPERIÊNCIA	2533
UTILIZAÇÃO DE MODELOS DIDÁTICOS COMO FACILITADORES DA APRENDIZAGEM NAS DISCIPLINAS DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA	2537
UTILIZAÇÕES DO VINTE DE NOVEMBRO: COMO O DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA É PERCEBIDO EM SALA DE AULA?	2543
VERIFICAÇÃO DOS NÍVEIS DE APTIDÃO FÍSICA DE CRIANÇAS COM IDADE ENTRE 6 E 9 ANOS	2547
VIDEO GAMES E ENSINO DE LÍNGUAS: MAPEANDO AS PESQUISAS	2552
VIDEOGAMES, GAMIFICATION E ENSINO DE LÍNGUAS NO PIBID: TEORIA E PRÁTICA	2556
VISÃO DO ACADÊMICO PIBIDIANO NO ACOMPANHAMENTO DO CONSELHO DE CLASSE NO COLÉGIO ESTADUAL 31 DE MARÇO.....	2562
VISÃO DOS ALUNOS DA ESCOLA PÚBLICA SOBRE VÍDEO GAMES NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E A PROPOSTA COM O RPG MAKER	2566
VIVÊNCIAS E CONTEXTOS PEDAGÓGICOS RELEVANTES NA ATUAÇÃO DE PIBIDIANOS NO CMEI HERBERT DE SOUZA, FRANCISCO BELTRÃO/PR.....	2571
‘DEMOCRACIA RACIAL’: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DO PIBID HISTÓRIA UENP	2576
“COMMEDIA DELL’ARTE E... MÚSICA?”: PROPOSTA INTERDISCIPLINAR VOLTADA PARA O ENSINO DA ARTE	2581
“O QUE CABE NUM POEMA” - UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO POR INTERMÉDIO DA LEITURA DE POEMAS DE FERNANDO PESSOA	2585

“O SALTO QUÂNTICO DOS VAGALUMES”: OS QUADRINHOS COMO FERRAMENTA DIDÁTICA NAS AULAS DE QUÍMICA	2589
“PENSANDO LIBERDADE E CENSURA NO BRASIL DA DITADURA CIVIL-MILITAR E DOS DIAS ATUAIS – UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE HISTÓRIA”	2594
“É PROIBIDO PROIBIR: O QUE CONTAM OS LIVROS DIDÁTICOS UTILIZADOS PELOS SUPERVISORES DO PIBID/HISTÓRIA/UEL SOBRE A DITADURA MILITAR BRASILEIRA.”	2598

1º ENCONTRO DE QUÍMICA PUCPR - EXPERIÊNCIA DO FERRO FLUIDO E DA DENSIDADE DOS GASES

Charles Willians¹
Luana de Oliveira²
Vanice Schneider³
Ricardo Padilha⁴

Resumo: O seguinte artigo relata sobre a aplicação da feira de ciências como ferramenta de ensino, e mostra sua importância para a interação entre aluno, professor e comunidade. Nesta foram explicadas as experiências "ferro líquido" e "densidade dos gases", as quais foram aplicadas no "1º Encontro de Química", e como elas podem ser utilizadas nas indústrias para o benefício da sociedade. Também foi descrito os conceitos químicos aplicados nas experiências, e os objetivos propostos através destas aplicações.

Palavras-Chave: Educação. Densidade. Feira de ciências. Ferro líquido.

Introdução

Atualmente, muitas escolas buscam caminhos que promovam a qualidade de ensino para os alunos e que tragam programas que possam socializar a comunidade e a escola.

Muitos destes programas se caracterizam em distanciar os alunos da violência, das drogas e da marginalidade, porém, outros buscam trazer novos recursos que tragam o interesse do aluno para o aprendizado.

Uma das alternativas mais adotadas para trazer novos métodos de ensino nas escolas é a feira de ciências, devido a facilidade de divulgação de material e projetos, como também, é um espaço onde os alunos, pais e professores podem compartilhar ideias e aprendizados.

A feira de ciências tem sido fundamental para o estudo de novos projetos e pesquisas, e muitas das ferramentas utilizadas atualmente para o ensino, foram estudadas neste tipo de evento.

Metodologias e técnicas de ensino como o "Jigsaw" puderam ser aprimoradas através de eventos onde o autor do projeto pode ter contato com os alunos, com o pressuposto de levantar dados estatísticos através da amostra coletada de sua pesquisa sobre determinado tipo de projeto, o qual seria difícil de ser aplicado em outra área que não fosse à escola.

Desenvolvimento

¹ Ensino Superior Incompleto (cursando 6º período), Pontifícia Universidade Católica do Paraná PUCPR, <http://www.pucpr.br/>.

² Ensino Superior Incompleto (cursando 2º período), Pontifícia Universidade Católica do Paraná PUCPR, <http://www.pucpr.br/>.

³ Mestrado em Química, Universidade Federal do Paraná UFPR, <http://www.ufpr.br>.

⁴ Mestrado em Química, Pontifícia Universidade Católica do Paraná PUCPR, <http://www.pucpr.br/>.

A educação se tornou fundamental para o desenvolvimento de novas tecnologias e o crescimento de um país. Porém, é necessário que as escolas preparem os alunos para o mercado de trabalho de cada vez é mais exigente. Um dos caminhos que podem ser adotados para o aperfeiçoamento da educação é através de eventos como a feira de ciências, em que os estudantes conseguem coletar dados e aplicar projetos com a finalidade de ser um estudo de pesquisa (HARTMANN, Ângela Maria et. al, 2009).

Apesar da dificuldade de realizar projetos relacionados à interdisciplinaridade, devido à dificuldade de integração entre os conteúdos e a aplicabilidade deste tipo de projeto, existem pesquisas que conseguem comprovar que esse tipo de ensino se aplica ao ensino médio (HARTMANN, Ângela Maria et. al, 2009).

Muitos dos conteúdos apresentados na feira de ciências tratam de pesquisas dos alunos, relacionadas muitas das vezes as suas dificuldades de aprendizado e dúvidas relacionadas a determinados conteúdos aplicados em algumas matérias (HARTMANN, Ângela Maria et. al, 2009).

De acordo com Ângela Maria Hartmann et al. apud Mancuso (2009), no caso de um estudo científico utilizando como ferramenta a feira de ciências, o pesquisador deve seguir as seguintes regras: 1) trabalhos de montagem, em que os estudantes apresentam artefatos a partir do qual explicam um tema estudado em ciências; 2) trabalhos informativos em que os estudantes demonstram conhecimentos acadêmicos ou fazem alertas e/ou denúncias; e 3) trabalhos de investigação, projetos que evidenciam uma construção de conhecimentos por parte dos alunos e de uma consciência crítica sobre fatos do cotidiano.

São inúmeros os benefícios que a feira de ciências pode proporcionar para a comunidade, como também para os alunos daquela região. Algumas das melhorias que podem trazer para essas pessoas são: o crescimento pessoal e a ampliação de conhecimentos, a ampliação da capacidade comunicativa, mudança de hábitos e atitudes, desenvolvimento da criticidade, maior envolvimento e interesse, exercício da criatividade e a maior politização dos participantes.

É necessário que o pesquisador (professor) que utiliza a feira de ciências como estudo, siga alguns princípios como planejamento de atividades. Este planejamento é tratado pela Ângela Maria Hartmann et. al (2009) como caráter investigativo, criatividade, relevância e precisão científica.

Tais planejamentos puderam ser adotados no 1º Encontro de Química na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), como métodos investigativos de aprendizagem para os alunos do Ensino Médio de escolas públicas do estado do Paraná.

Com o intuito de buscar experiências que fossem cativantes para os estudantes e que tratasse sobre assuntos relacionados ao cotidiano e meio ambiente, os pibidianos do Colégio Estadual Paulo Leminski propuseram realizar as experiências sobre o Ferro Fluido e a densidade dos gases.

Com esse objetivo de buscar meios que possam explicar a sua finalidade para a educação, foi necessário estudar a história do ferro fluido, e como esse tipo de material foi importante para a evolução da ciência.

Em 1960, em um estudo realizado pela agência espacial NASA, onde era preciso solucionar o problema no transporte de combustível em locais com ausência de gravidade, houve a necessidade do estudo de campo gravitacional para a manipulação dessas substâncias através de uma solução de partículas magnéticas formadas por hematita (Fe_2O_3) e magnetita (Fe_3O_4) (QUÍMICA NA KBEÇA, 2012).

Esses compostos eram moídos e submersos em solventes orgânicos ou na água (H_2O), para a formação da solução necessária ao ferro fluido. Essa substância além de ser eficiente para estudos espaciais, ela também pode ser muito útil para outros setores, como na área da biomedicina e também em setores industriais (QUÍMICA NA KBEÇA, 2012).

A obtenção do ferro fluido pode ser feita através da queima da palha de aço e do óleo lubrificante, como também por um toner de impressora e óleo de cozinha, mas essa consistência, pode apresentar resultados decepcionantes. Nesse caso, o uso dos reagentes como o Cloreto Férrico e Cloreto Ferroso, água destilada, hidróxido de amônia e querosene inodoro, podem apresentar resultados mais próximos àqueles obtidos pela NASA (PINIRA, 2002).

Em relação a experiência sobre a densidade dos gases e sua importância para a sociedade, foi necessário utilizar uma cuba cromatográfica, como também o ácido acético (CH_3COOH) e o bicarbonato de sódio (NaHCO_3) (TRISHA, 2012).

Quando é adicionado bolhas de sabão na superfície do gás que está suspenso na cuba cromatográfica, estas bolhas acabam ficando suspensas acima da camada gasosa devido a sua densidade ser menor (TRISHA, 2012).

O gás dióxido de carbono é formado por dois átomos de oxigênio ligados a um átomo de carbono por covalência (PINTO, 2010). Ele possui a densidade de 1,562 g/mL, e é considerado o mais vulgar gás com efeito estufa (GEE), que em muitos casos, é utilizado como medida padrão do potencial de aquecimento global para outros gases (PINTO, 2010). Este gás é utilizado nas indústrias alimentares, químicas e petrolíferas para diversos tipos de finalidades específicas, como por exemplo, no consumo em massa no qual é necessário a requisição de gás pressurizado, pelo fato de ter um custo baixo e não ser reativo ao calor (PINTO, 2010).

Por ser um gás de baixo custo e fácil manuseio, muitas empresas o utilizam como coletes salva-vidas, disparo para marcadores e *paintball*, enchimento de câmaras de ar, e na produção de água engarrafada (PINTO, 2010).

Conclusão

Cada vez mais as escolas buscam alternativas que possam aprimorar a aprendizagem e façam com que o professor, os alunos e a comunidade tenham uma maior integração e participação efetiva.

No entanto, para que haja essa interação, é necessário que as escolas estejam abertas a novos projetos e metodologias de ensino, e que o professor tenha o interesse em trazer novos conceitos para o ensino dos alunos.

Muitos destes conceitos podem ser aplicados em gincanas, palestras, fóruns, e principalmente em feiras de ciências, na qual existe um maior espaço para a aplicação de experimentos e interação com aqueles que estão visitando.

A vantagem de aplicar novos projetos em uma feira de ciências, é a oportunidade de correlacionar os conteúdos tratados na ciência com o cotidiano ao qual é empregado o que está sendo abordado.

Nesta relação, as pessoas terão uma nova visão sobre o que elas aprenderam, e verão que aquilo que é ensinado pelo professor faz parte de suas vidas e da sociedade.

Muitos assuntos tratados na ciência, como no caso da Química, podem ser relacionados ao cotidiano, como por exemplo, as experiências do ferro fluido e da densidade dos gases, aplicadas no "1º Encontro de Química", que mostram a sua empregabilidade na indústria e qual sua relevância para as pessoas.

Desse modo, é importante que as escolas estejam abertas a aplicação de novas ideias, e que tanto os alunos quanto os professores façam da feira de ciências, um novo caminho para o aprendizado.

Referências Bibliográficas

HARTMANN, Ângela Maria; ZIMMERMANN, Erika. **Feira de Ciências: a interdisciplinaridade e a contextualização em produções de estudantes de ensino médio**. VII Enpec-Encontro Nacional de pesquisa em Educação em Ciências-2009.

PINTO, Ricardo. Gases com efeito de estufa. Disponível em: <
http://www.wikienergia.pt/~edp/index.php?title=Di%C3%B3xido_de_carbono_%28CO2%29>. Acesso
em: 03 set. 2014.

PIRINA, Luís Felipe Affonso. **Experimento em Ferrofluido com campo magnético induzido por corrente variável.** Universidade Estadual de Campinas UNICAMP. 2002.
<http://www.ifi.unicamp.br/vie/F809/F609_2012_sem2/LuisF_Adelino_RP.pdf>.

QUIMICA NA KABECA. **O que é ferro fluído?** Disponível em: <
<http://quimicanakbecaifrn.blogspot.com.br/2012/10/o-que-e-ferrofluido.html>>. Acesso em: 26 ago.
2014.

TRISHA. B is for Baking Soda and Vinegar e Bubbles. Disponível em:
<<http://inspirationlaboratories.com/b-is-for-baking-soda-and-vinegar-bubbles/>>. Acesso em: 03 set.
2014.

A (DES)CONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS SOBRE O NEGRO NA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA: REFLETINDO COM O ENSINO NA ESCOLA

Alessandra Martich Freitas

Resumo: O presente estudo investigativo enfatizará o processo da desconstrução dos alunos perante a representação dos estereótipos dos negros e negras na literatura. Partindo de que o ensino de história e cultura afro-brasileira se tornou obrigatório segundo a lei 10.639/2003 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases em seu artigo 26A. Sendo assim, compete ser muito importante estabelecer e fazer com que os alunos entendam a importância do resgate da cultura afro-brasileira para que possam incentivar ações políticas de reparação e igualdade em um sentido amplo na sociedade. A partir dos dados encontrados nesse processo de desconstrução já analisados tendo em vista o conceito de Africanidades brasileiras genuínas de Silva (2003) e o conceito de estereótipo de Hall (1997) está sendo realizada uma busca ainda maior para aprofundar o trabalho com os discentes, para que haja concretamente uma luta contra os preconceitos enraizados a tanto tempo.

Palavras-chave: Africanidades. Estereótipo. Desconstrução.

Introdução

Os gêneros literários de tão fascinantes tem o poder de influenciar e criar valores. Nessa perspectiva, se torna necessário refletir sobre os seus conteúdos neles abordados e de que forma podem ser trabalhados. Este estudo investigativo vem a tratar sobre os estereótipos dos negros na literatura afro-brasileira, escrito por negros e não negros, mostrando a necessidade de uma desconstrução desses estereótipos na interpretação desses textos nas aulas de língua portuguesa.

Por meio da intervenção do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Projeto Português e Espanhol, que tem como eixo a alfabetização e letramento com a temática das africanidades iniciado em abril de 2014, será analisado o discurso dos alunos perante essa (des)construção dos estereótipos por meio de anotações em um “diário” e das atividades posteriormente produzidas após a leitura e debate dos textos em prosa.

O referencial teórico em construção escolhido teve em vista as fontes genuínas, propostas por Petronilha Gonçalves e Silva em seu texto **Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras** (2003) e as leis **10.639/03** e **11.645/08** que alteram o artigo **26A LDB** e instituem a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e dos povos indígenas. O estudo investigativo também leva em consideração o conceito de estereótipo proposto por Stuart Hall (1997), e textos de Cuti (2010) e Jovino (2006) sobre as representações das personagens negros na literatura.

Legislação e conceito

As Leis 10.639/03 e 11.645/08 que alteram o artigo 26A LDB e instituem a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e dos povos indígenas foram sancionadas pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva. Em 2004 foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Em 2006, foi aprovada a Deliberação 04/2006 do Conselho Estadual de Educação do Paraná, normas complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais. Tanto as leis, pareceres e deliberações, tem como objetivo oferecer uma resposta na área da educação à população afrodescendente em um sentido de políticas e ações afirmativas, “isto é, políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade”. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004, p. 2)

Nesse sentido, o conceito de **africanidades brasileiras** “refere-se às raízes da cultura brasileira que tem origem africana”. (SILVA, 2003, p. 26) Se reportando ao modo de ser, viver e organizar suas lutas como negros brasileiros e de organizar as marcas da cultura africana, que independente da origem étnica dos brasileiros, fazem parte de seu dia a dia.

Este conceito tem extrema importância para o desenvolvimento do estudo investigativo pois segundo Silva (2003), estudar africanidades brasileiras é participar da construção da nação brasileira, já que a participação dos negros muito contribuiu e influenciou outros grupos étnicos. De acordo com Silva (2003) estudar as africanidades é um “jeito de ver a vida, o mundo, de conviver e lutar por dignidade dos próprios descendentes de africanos”. Ajudando então a estabelecer o resgate e dar visibilidade à cultura e incentivar ações políticas de reparação, propostas pelas DCE'S (2004) e Normas complementares do Paraná (2006).

Conceitos estereotipados nos negros na literatura e a (des)construção feita pelos alunos.

As bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência de Português e Espanhol, com a temática das Africanidades, fazem observações e intervenções em uma escola no município de Ponta Grossa, tendo como referência a temática das africanidades.

Além das observações e intervenções, cada bolsista também escolhe um eixo temático para elaboração de estudo investigativo a ser desenvolvido a partir da inserção na escola e posterior produção de artigo, no qual se possa fazer a síntese da teoria e reflexão da prática.

Neste trabalho, o eixo escolhido foi a inserção das africanidades na aula de língua portuguesa, tendo como tema a literatura com personagens negros e negras. O estudo busca refletir sobre estereótipos de representação dessa parcela da sociedade brasileira na literatura, abordando nas atividades a discussão dos estereótipos e analisando a compreensão de alunos e alunas sobre os mesmos.

A atividade de contar histórias, surgiu com o pressuposto de comunicar aos “outros algumas experiências que poderia ter significação para todos”. (JOVINO, 2006, p. 191)

A literatura africana, é baseada na tradição oral, o povo negro reproduz narrativas ouvidas de outros negros mais velhos e assim por diante. Antigamente essas histórias vindas da tradição oral, eram vistas com inferioridade, por não estarem registradas em livros físicos firmando a sensação de que estavam sendo modificadas em um sentido ruim.

Essa inferioridade, criada por conta dos estereótipos que Stuart Hall (1997) destaca como um delineamento do discurso racista, é estruturado de forma binária, a partir de oposições e hierarquias entre conceitos de “civilização”, associado ao branco, e o de “selvageria”, associado ao negro.

Nesse sentido, o estudo investigativo terá o objetivo de desconstruir os estereótipos das personagens caricatas dos negros, que geralmente são escritos por autores brancos que “se negam a abandonar sua branquidão no ato da criação literária, por motivos de convicções ideológicas racistas, mas também porque, assim, acabam não tendo acesso à subjetividade negra”. (CUTI, 2010, p. 88)

Alguns apontamentos feitos nos discursos dos alunos durante a primeira intervenção do PIBID foi a dos estereótipos fortemente marcados em produções da TV e do cinema. De que os negros são bandidos, onde geralmente são protagonistas de filmes com extrema violência urbana e participam de telenovelas sobre a escravidão.

Também da representação do negro como um ser que não detinha nenhum conhecimento, que eram personagens que não sabiam escrever e eram bobos. De que as mulheres negras eram empregadas, babás, cozinheiras gordas com lenço na cabeça e avental.

Para quebrar esses estereótipos, será necessário apresentar aos alunos diferentes personagens, a partir das quais eles vejam que também existem as que

enfrentassem os preconceitos, resgatassem a identidade racial e desempenhassem papéis e funções sociais diferentes, valorizando as mitologias e as religiões de matriz africana, rompendo, assim, o modelo de desqualificação presente nas narrativas e conceitos conhecido anteriormente (JOVINO, 2006, p. 189).

Foi possível perceber a total falta de conhecimento por grande parte dos alunos antes da aplicação da primeira narrativa. A partir da crônica “Maio” de Lima Barreto, os alunos realizaram atividades de compreensão, e com a ajuda das bolsistas foram apresentados a um texto com personagens diferentes dos que estavam acostumados a presenciar nos outros textos literários. Também foi possível nessas atividades os alunos começarem a questionar o conceito de “liberdade para todos”, que a crônica de Lima Barreto em geral explicita.

Exemplificando com o trecho da crônica de Barreto (2012) “Julgava que podíamos fazer tudo que quiséssemos, que dali em diante não havia mais limitação aos propósitos da nossa fantasia.”, um discurso recorrente dos discentes a partir desse trecho, foi que “desde muito antigamente” o negro já era discriminado, e que a recém-aplicada Lei Áurea naquela época histórica só serviu para libertá-los, não para integrá-los a sociedade. A leitura e discussão do texto despertaram nos estudantes do colégio onde foram realizadas as atividades, curiosidade por outros textos com a mesma temática.

36

Conclusão

O estudo investigativo está em fase inicial, tanto de levantamento do referencial teórico e de textos a serem trabalhados nas intervenções do PIBID com o objetivo de colher dados para as análises dos discursos dos alunos. Porém, ainda assim já é possível contemplar um parâmetro diferente na concepção que os alunos e as próprias bolsistas do Pibid Português tinham com as Africanidades brasileiras.

Os alunos, já mostram consciência de que nada pode ser exposto de uma única forma, de uma forma hegemônica. E que de acordo com o que os mesmos falaram “existe muita coisa errada nisso aí”, é muito importante de que todos tenham a oportunidade de participar da construção e recompreensão de uma das culturas que moldaram o país.

Referências

BARRETO, Lima. *Maio*. In: Lima Barreto Antologia de artigos, cartas e crônicas sobre trabalhadores / coordenação: Antônio Augusto Moreira de Faria, Rosalvo Gonçalves Pinto.

Belo Horizonte, FALE/UFMG, p. 9 – 11, 2012. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/vivavoz/data1/arquivos/Lima_Barreto_PDF_site_1.pdf> Acesso em: 12 set. 2014

CUTI, L. S. *Identidade por dentro*. In: Literatura Negro-brasileira. São Paulo: Selo Negro, p. 85 – 108, 2010.

JOVINO, I. S. *Literatura Infanto-Juvenil com personagens negros no Brasil*. In: Literatura afro-brasileira / organização Forentina Souza, Maria Nazaré Lima. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, p. 181 - 217, 2006.

HALL, S. *El espectáculo del “Otro”*. Traducción de Carmelo Arias Pérez. In: Representation: Cultural Representation and Signifying Practices. (Hall, Stuart, ed.). Open University Press. Thousand Oaks, CA: Sage, p. 419 – 445, 1997. Disponível em <<http://www.ramwan.net/restrepo/hall/el%20espectaculo%20del%20otro.pdf>>. Acesso em: 12 set. de 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC- SECAD/SEPPIR/INEP, 2005.

SILVA, P. B. G. *Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras*. In: Superando o racismo na escola. 2ª Ed / Kabengele Munanga organizador. - [Brasília] Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 155 – 173, 2003.

A ARTE DE CONSTRUIR POLÍGONOS

Allan do Espírito Santo Machado¹

Alana Lima²

Ana Beatriz dos Reis³

Joseli Almeida Camargo⁴

Resumo: Este trabalho traz o relato de uma oficina desenvolvida pelos acadêmicos bolsistas do PIBID/Matemática, no Colégio Estadual Professor Eugênio Malanski na cidade de Ponta Grossa- PR. A proposta da oficina foi organizar uma sequência didática para a construção de polígonos regulares com os alunos do 8º ano D do Ensino Fundamental. As construções desenvolvidas foram: triângulo, quadrado, pentágono, hexágono, heptágono, octógono, eneágono, decágono, dodecágono, pentadecágono e icoságono. Esta oficina teve como objetivos possibilitar a compreensão dos conceitos de polígonos regulares por meio da construção prática e da visualização com o auxílio do compasso, transferidor e a régua, além de estimular a criatividade dos alunos. As construções ocorreram durante as aulas de matemática, buscando sempre instigar os alunos a participarem da atividade explorando seus conhecimentos prévios e buscando ampliá-los para novos conceitos matemáticos.

Palavras-chave: Oficina Pedagógica. PIBID. Polígonos Regulares.

Introdução

Com a finalidade de trabalhar com polígonos regulares e seus elementos de forma significativa e atrativa, os acadêmicos bolsistas PIBID/Matemática com a orientação da professora supervisora e juntamente com os alunos do 8º ano D do Ensino Fundamental do Colégio Professor Eugênio Malanski, organizaram uma oficina para a construção de polígonos regulares desenvolvendo o passo a passo para que os alunos pudessem identificar os elementos que os compõe: vértice, lados, ângulos internos, ângulos externos, diagonais para serem explorados e comprovados de forma investigativa e prazerosa pelos alunos. Os objetivos propostos foram: possibilitar a compreensão dos conceitos de polígonos regulares, por meio da construção de artefatos; utilizar corretamente os instrumentos de desenho tais como compasso, transferidor e régua e estimular a criatividade dos alunos.

O estudo dos polígonos é um campo muito rico, pois, por meio de suas construções é possível, reconhecer a sua nomenclatura de origem grega, que envolve a concepção de grandezas e medidas, ângulos, divisão da circunferência em partes congruentes, números e operações por generalizações matemáticas que resultarão em expressões algébricas, equações, funções que serão resolvidas e comprovadas, além de identificar seus aspectos artísticos.

¹ Graduando, Licenciatura em matemática – UEPG, allan.machado7@gmail.com

² Graduanda, Licenciatura em matemática – UEPG, alanalimathasmo@gmail.com

³ Especialista, professora, ana_bia_reis@hotmail.com

⁴ Mestre em Educação, professora, jojocam@terra.com.br

Esta oficina proporcionou aprofundar os conhecimentos prévios que os alunos possuíam sobre os polígonos e seus elementos de forma construtiva e divertida, pois suas definições foram comprovadas e suas dúvidas esclarecidas por meio da construção dos mesmos. Desta forma os alunos foram capazes de identificar os polígonos, seus elementos nomeando-os corretamente, construindo-os e traçando suas diagonais. Os alunos conseguiram traduzir situações para a álgebra, calculando a soma dos ângulos internos de um polígono e a medida de cada ângulo interno e externo em polígonos regulares, utilizando o transferidor para confirmar tais medidas.

Desenvolvimento

As oficinas promovem a abertura de um espaço de aprendizagem alternativa. “É indispensável que o docente desfrute da tarefa, que transforme o dilema em problema, que não sacralize o método e esteja disposto a romper os hábitos, a aceitar as divergências (...) que seja disposto a desvelar o oculto nos planejamentos”, (CUBERES, 1989, p. 6).

Na oficina surge um novo tipo de comunicação entre professor e aluno, onde se forma equipes de trabalho e cada um contribui com sua experiência. Cabe ao professor diagnosticar o que cada participante sabe e promover o ir além do imediato.

Através das oficinas é possível *transformar-se* o conhecimento científico em saber de ensino, O professor pode explorar a história da construção do conhecimento, concretizar o conteúdo através da prática, oportunizando que os alunos se apropriem do conhecimento.

Cabe ao professor promover o espaço para a discussão, permitindo que ocorram as rupturas e novas construções. Verificamos dessa forma que, a troca de experiências leva em conta a vivência de cada participante da oficina, suas habilidades e conhecimentos; que é preciso combinar o trabalho individual com a tarefa em grupo, “Ensinar é algo que nasce em um compromisso de vida, de uma paixão. Pelo saber e de um gosto pelos encontros humanos”, (MORAES, 1986, p. 32).

Através de oficinas é possível acompanhar o andamento que cada aluno realiza, observando o desenrolar da etapa de aprendizagem, o que permite ao professor fazer as intervenções convenientes.

A oficina foi desenvolvida no Colégio Estadual Professor Eugênio Malanski com alunos do 8º ano D com aproximadamente 31 alunos, foram utilizadas 12 aulas para a aplicação, seguindo a sequência de tópicos:

1º Foi exposto o material a ser utilizado (régua, compasso, transferidor e folhas de papel A4) e os alunos foram instruídos de como manusear os instrumentos de desenho;

2º Contou-se a história sobre a relação do planeta Terra e o transferidor;

3º Solicitou-se aos alunos que construíssem uma circunferência com 5 cm de raio, lembrando os conceitos de círculo, circunferência e seus elementos (raio e diâmetro);

4º Em seguida, traçar o diâmetro, destacar o raio e construir um triângulo inscrito na circunferência, explorando o conceito de ângulos externos;

5º Repetindo o processo da construção dos polígonos, identificarem no polígono alguns elementos como: lado, vértices e diagonais;

6º Os alunos puderam perceber que as diagonais traçadas por apenas um dos vértices de um polígono, formam triângulos e assim conforme aumentamos os lados de um polígono, a quantidade de triângulos aumenta. Lembrando que em cada triângulo a soma dos ângulos internos é 180° , logo a soma dos ângulos internos de qualquer quadrilátero será duas vezes 180° que é igual a 360° ;

7º Exemplo: construindo um pentágono regular, verificou-se que formam três triângulos. Logo temos que a soma dos ângulos internos de um pentágono é três vezes 180° que é igual a 540° .

Foi desenvolvida a construção de outros polígonos regulares, como: o hexágono, o heptágono, o octógono, o eneágono, o decágono, o dodecágono, o pentadecágono e o icoságono. Com isso os alunos puderam perceber que a diferença do número de triângulos formados e o número de lados dos polígonos são sempre dois, então se pode concluir que:

$$n=3; Si = (3-2) \cdot 180^\circ = 1 \cdot 180^\circ = 180^\circ$$

$$n=4; Si = (4-2) \cdot 180^\circ = 2 \cdot 180^\circ = 360^\circ$$

Assim os alunos chegaram à compreensão da fórmula intuitivamente, percebendo que a soma dos ângulos internos de qualquer polígono pode ser calculada através da expressão: $Si = (n-2) \cdot 180^\circ$.

As construções foram feitas em papel A4 e fixados em cartolinas para que fossem expostos na sala de aula, além das construções, os alunos tiveram que nomear o polígono, encontrar o número de diagonais, a soma dos ângulos e as suas representações artísticas. Para determinar as diagonais e para encontrar as medidas dos ângulos, foram utilizadas antes das fórmulas específicas, algumas estratégias como a contagem manual. No caso das diagonais, os polígonos foram divididos em triângulos para que os alunos entendessem que poderiam generalizar situações, percebendo a importância de aplicar fórmulas matemáticas em diversas situações, tornando os cálculos mais práticos e precisos.

No decorrer das aulas foi possível perceber que os alunos não possuem habilidades em trabalhar com construções geométricas utilizando os instrumentos de desenho, tais como compasso, régua e transferidor, ou seja, pareciam não estar habituados em desenvolver atividades que envolvessem desenhar, por exemplo.

Algumas fotos do desenvolvimento da oficina.



41

Conclusão

A impressão que temos, durante as vivências realizadas em sala de aula, é que normalmente chega tudo pronto ao aluno, num processo em que o professor expõe o conteúdo e propõe atividades no quadro, e os alunos, por sua vez, copiam. A sala de aula torna-se assim, algo desestimulante tanto para o aluno quanto para o professor.

Cabe ao professor, dentro de suas realidades e possibilidades, proporcionar meios aos seus alunos para que a aprendizagem ocorra. Nós como futuros docentes, percebemos que instigar a curiosidade e a criatividade do aluno, são meios eficazes para se obter bons resultados na prática docente, e ao trabalhar a oficina com os alunos, confirmamos ainda mais essas nossas percepções.

Referências

CUBERES, Maria Teresa González, DUHALDE, Maria Helena. **Encontros iniciais com a atemática**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

MORAES, Roque. **Produção numa sala de aula com pesquisa: superando limites e construindo possibilidades**. v. 23, n.40, 2000. p. 9-38

A ATUAÇÃO DOS PIBIDIANOS COMO SUAVIZADORES DO CONFLITO TEORIA E PRÁTICA, O CASO DA MATEMÁTICA

Túlio O. Carvalho¹
Marcos Antonio Mosca²
Thays Daniela de Souza Fernandes³
Tainá Taiza de Araújo⁴

Resumo: A iniciação à docência promovida pelo PIBID traz uma oportunidade de questionamento e justificção para o ensino de conteúdos ditos mais formais no currículo de licenciatura em Matemática, se considerarmos dentre os objetivos do Ensino Básico de Matemática a compreensão de sua natureza dedutiva. Presentemente, ao parecer a muitos uma ciência acabada, entendimento que não compartilhamos, a Matemática afasta o interesse da maior parte dos alunos do Ensino Básico. Apesar disto, é possível trazer uma perspectiva histórica, notadamente com seus desenvolvimentos recentes em Teoria dos Números, promovendo maior interesse de todos os envolvidos.

Palavras-chave: PIBID, formação inicial de professores, método dedutivo.

Introdução

Ao inserir o aluno de licenciatura no âmbito da prática escolar, desde os anos iniciais de sua formação, o PIBID encampa um novo modelo de interação entre os saberes da Educação Básica e os saberes curriculares universitários. Pode-se dizer que a iniciação à docência teve um impulso informativo/formativo, na medida em que o bolsista vem a conhecer aspectos do cotidiano escolar, da prática pedagógica, da conduta de seus supervisores, entre outros.

Alguns aspectos relevantes já foram reportados (RIBEIRO, CASTELA, JUSTINO, 2014), como a maior valorização do professor e a disponibilização de recursos para aquisição de materiais didáticos. Carvalho et al (2013) aponta que a inserção do aluno de licenciatura nas escolas públicas aproxima e torna real, para o aluno do ensino básico, a possibilidade de participar de um curso numa universidade pública.

A questão que será abordada neste trabalho é, principalmente, sobre o distanciamento entre os conteúdos específicos da Matemática do ensino superior em comparação com o que vem sendo trabalhado no Ensino Básico, dentro do recorte amostral de 20 alunos bolsistas com atividades no PIBID de 2 escolas da região de Londrina, o que o caracteriza como uma pesquisa de caráter qualitativo.

¹Professor do Departamento de Matemática, doutor em Ciências, e coordenador da área de Matemática do PIBID-UEL.

²Mestre em Matemática pelo PROFMAT-UEL. Professor na rede pública de ensino do estado do Paraná e supervisor do PIBID-UEL.

³Aluna do curso de licenciatura e bolsista PIBID-UEL.

⁴Aluna do curso de licenciatura e bolsista PIBID-UEL.

É fato que o currículo do curso em Licenciatura de Matemática contempla disciplinas com certa diversidade, como Cálculo, Introdução às Equações Diferenciais Ordinárias, Análise na Reta, Metodologias de Ensino, Práticas Didáticas, entre outros. Objetiva-se a formação do estudante também voltada para a prática docente, além do domínio do conteúdo matemático. O que realmente se verifica na retenção, pelo licenciando, de informação/formação, seja no âmbito do conhecimento teórico, seja prático ao longo do curso?

Na Educação Básica, várias outras questões entram em jogo, como as limitações de tempo de aula (com 2 aulas semanais no Ensino Médio), da medida real de dedicação do alunado, com consequentes readequações dos níveis de cobrança nas avaliações. Para o aluno de licenciatura, fica pouco claro qual a importância de se saber determinar o “limite de uma sequência”, tendo pela frente uma prática didática com objetivos menos profundos matematicamente.

O diagnóstico mais corriqueiro trata o distanciamento entre o currículo e a realidade profissional como problema a ser resolvido na Universidade, que se propõe a soluções de compromisso, trazendo disciplinas de caráter introdutório, cortando o tempo de dedicação a aspectos mais profundos, que por certo não seriam tratados em uma sala de aula na prática de ensino. Por outro lado, algumas metodologias didáticas como a Investigação Matemática, preconizam que o estudante do Ensino Básico deve ser um sujeito exposto a questões desafiadoras, certamente com nível adequado ao seu conhecimento. Questões de Teoria dos Números têm, para ficar num exemplo, enunciação acessível ao Ensino Básico, sem deixar de apresentar curiosidade suficiente para instigar os alunos a participar do desenvolvimento da Matemática.

43

As Particularidades da Matemática

A Matemática é uma ciência básica, por vezes considerada “pura”, e por isto desprovida de emoções em seu arcabouço. Esta noção falsa é combatida pelas diversas Metodologias de Ensino citadas nos documentos oficiais (PARANÁ, 2008), das quais destacamos a Investigação Matemática, a Resolução de Problemas (com uma abordagem avaliativa aberta a soluções construídas pelos alunos), a Modelagem Matemática e a Etnomatemática. Na Investigação Matemática, o aluno e o professor do ensino básico são colocados na altura de investigadores de problemas matemáticos. Na Modelagem, as abordagens multifacetadas abrigam escolhas que caracterizam a pesquisa. Por fim, a Etnomatemática assegura ao conhecimento do estudante, e do seu habitat, o status de conhecimento (proto)-matemático.

A falta comum nestas abordagens, que, conceda-se, pode ter sua menor medida na Metodologia de Investigação, reside na ausência da abordagem pelo chamado *método axiomático*.

Entretanto, a Matemática como ciência não pode prescindir deste, e esta nos parece a grande lacuna a ser preenchida na formação do professor, e na Educação Básica.

Se por um lado, o aluno do século XXI vê grandes transformações em seu redor, e as acompanha com mais desenvoltura que o professor, por outro este precisa conhecer e reconhecer que a Matemática tem como marca a dedução a partir de princípios, chamados axiomas. A capacidade de modelar situações concretas da Matemática se estabelece a partir de abstrações. Não é demais se fazer o registro de que um maior distanciamento entre prática e teoria vem ocorrer exatamente nas disciplinas de conteúdo mais matemático no curso de Licenciatura.

A Formação do Professor

Nos estudos sobre formação de professores, elabora-se uma distinção entre saberes (FIORENTINI, SOUZA e MELO, 1998), de um lado o conhecimento acadêmico, de outro o conhecimento adquirido através da prática docente. Saraiva e Ponte (2003) reforçam esta tese ao encetar um trabalho colaborativo com professores do Ensino Básico, e perceberem que

A colaboração entre professores e investigadores pode contribuir para anular a separação entre a prática profissional e a investigação educacional, bem como a separação entre as escolas e as universidades e, em última análise, a separação da teoria e da prática (SARAIVA; PONTE, 2003, p. 31)

44

“Saberes docentes” é noção que pode ser interpretada de diversas formas, como a capacidade de lidar com adversidades em sala de aula, particularmente a indisciplina, a forma de reconhecer o não-saber diante de perguntas, ou a postura e condução de atividades em sala. O jovem licenciando tem mesmo uma oportunidade de conhecer sua real vontade de querer professar a atividade de ensinar.

Há que se reconhecer um fundamental desinteresse dos estudantes do Ensino Básico em receitas acabadas, como às vezes o conteúdo matemático é exposto nos livros didáticos. Mesmo com a preparação das aulas, pode-se incorrer nesta dificuldade. A propósito do combate à percepção de que matemática é um conjunto de fórmulas que se aplicam em situações desprovidas de realidade, pode-se oferecer um contexto de desenvolvimento perene desta ciência, lembrando aspectos históricos, e as contribuições relativamente recentes de pessoas em questões abertas, que são acessíveis à compreensão de muitos. Entre estas, destacamos os problemas da Teoria dos Números, ao lado de conceituações menos recentes, como as Geometrias Não-Euclidianas.

Resultados das Práticas

No Colégio Vicente Rijo, em Londrina, algumas atividades discorrem sobre o tema de Geometrias Não-Euclidianas. Em certa perspectiva, a concepção de geometrias alternativas engendra um espaço para o “pensar diferente”, atitude que não é normalmente oportunizada ao aluno do Ensino Básico nas aulas de Matemática. Dentre os materiais produzidos, temos a relatar a enunciação do Postulado das Paralelas, a tentativa de sua demonstração (infrutífera), e finalmente a consideração da possibilidade de que este Postulado não se verificasse na Geometria Esférica.

Mais geralmente, a participação no projeto tem provocado nos estudantes do Ensino Básico uma interessante desmistificação, ao se verem nos licenciandos do PIBID como iguais, há um incentivo a uma maior participação dos alunos de escolas públicas no vestibular da UEL, em particular.

No Colégio Dom Geraldo Fernandes, em Cambé, iniciamos as atividades em 2014, com um propósito de trazer o método axiomático ao Ensino Básico, reavaliando a abstração da Matemática como uma liberdade regrada. Com a compreensão de que, na verdade, os resultados matemáticos decorrem de regras estabelecidas por um sujeito (histórico), acreditamos que o aluno pode se entusiasmar em participar da atividade. Dentre os materiais produzidos, destacamos a enunciação dos axiomas de Peano que estabelecem as regras básicas do conjunto dos Números Naturais.

45

Referências Bibliográficas

CARVALHO, A. M. F. T.; CARVALHO, M. A. S.; CARVALHO, T. O. PIBID Matemática como fonte de ‘Inclusão’ Matemática: redescobertas para o professor, redescobertas para o aluno. Anais do 5º Congresso Internacional de Educação, Pesquisa e Gestão, Ponta Grossa, 2013.

FIorentini, D.; Souza, A. e Melo, G. Saberes Docentes: Um Desafio para Acadêmicos e Práticos. In: GERALDI, C. Et al (orgs) **Cartografias do Trabalho Docente**. Professor(a)-Pesquisador(a). Campinas, Mercado das Letras, 1998.

PARANÁ, **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Matemática**. Secretaria de Estado de Educação, Paraná, 2008.

RIBEIRO, D., CASTELA, G., JUSTINA, L. (orgs) **Formação de Professores no Paraná: o PIBID em foco**, UNIOESTE, 2014.

SARAIVA, M., PONTE, J. P. O Trabalho Colaborativo e o Desenvolvimento Profissional do Professor de Matemática. **Quadrante**, v.12, n.2 p-25-52, 2003.

A AÇÃO COLETIVA PELA PERMANÊNCIA E EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, NA ESCOLA ESTADUAL DO CAMPO PIO X – ENSINO FUNDAMENTAL – SÃO JORGE D’OESTE, PR

Solange Fernandes Barrozo Debortoli¹

Sandra Paula Bonetti²

Silvana Formaió Vanelli³

Lilian de Souza Vismara⁴

Resumo:

Neste artigo, discorre-se sobre a organização do trabalho coletivo pela permanência da Escola Estadual do Campo Pio X – Ensino Fundamental, situada na comunidade São Pio X, na cidade de base agrária São Jorge d’Oeste, pertencente ao Núcleo Regional de Educação de Dois Vizinhos – Paraná. Objetiva-se refletir sobre o movimento de resistência da referida comunidade escolar, junto aos bolsistas PIBID da Licenciatura em Educação do Campo, da UTFPR – Dois Vizinhos. Este trabalho se justifica pela necessidade de efetivar a oferta de Educação do Campo, no interior do sudoeste paranaense. Tem-se como hipótese, que as dificuldades enfrentadas pela permanência das escolas do interior dão-se em nome da retenção de gastos. Administradores públicos desconsideram a resistência daqueles que ainda sonham com vida digna e escola de qualidade para seus filhos, no lugar onde vivem.

Palavras-chave: Educação do Campo. Resistência. Coletividade.

Introdução

A luta pelo fortalecimento e permanência da Escola Estadual do Campo Pio X – Ensino Fundamental é tão árdua quanto a vida do pequeno agricultor paranaense, o qual dia a dia sente as consequências do sistema capitalista desumano e excludente. Nesse contexto, dominado pela exploração de multinacionais, os chamados “grandes” projetos econômicos resultam no esvaziamento do campo e na crescente massa dos excluídos às periferias das cidades. Porém, mesmo na contracorrente, há aqueles que ainda trabalham e resistem por,

[...] um campo com gente, com produção de alimentos, que valorize os sujeitos, que tenham escolas para crianças e jovens, com produção de conhecimento e cultura. Dessa maneira, conseguiremos avançar cada vez mais nas políticas públicas educacionais e na consolidação da Educação do Campo.”(Diretrizes, 2002,p.12).

Na comunhão desta perspectiva, objetiva-se interpretar e demonstrar o movimento de resistência pela permanência da escola do campo, no interior de São Jorge d’Oeste. Tal análise justifica-se pela perseverança em prol da construção da escola necessária do campo para classe trabalhadora, no município de base agrária.

1

² Acadêmica do 8º período do Curso Superior de Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Ciências Agrárias na Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Câmpus Dois Vizinhos (UTFPR-DV). E-mail: spbonetti@hotmail.com.

³ Acadêmica do 2º período do Curso Superior de Licenciatura em Educação na Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Câmpus Dois Vizinhos (UTFPR-DV). E-mail: vanelli.15@hotmail.com.

⁴ Professora Coordenadora de Subprojeto da Área de Ciências da Natureza e Matemática e docente na UTFPR-DV. E-mail: lilianvismara@utfpr.edu.br.

Em suma, este artigo demonstra trabalho coletivo entre bolsistas do PIBID Diversidade, educadores do campo, agricultores, vileiros, bóia-frias, organizações governamentais e não governamentais em prol da efetivação da Educação do Campo. A escola Estadual do Campo Pio X – Ensino Fundamental representa para comunidade local, um espaço de promoção da vida, da cultura, do lazer, do conhecimento científico aliado às intervenções sociais necessárias, à garantia da saúde, trabalho e qualidade de vida das famílias do campo sanjorgense, por isso torna-se pertinente a luta pelo não fechamento da escola em nome da insana retenção de gastos, através da educação.

A ação coletiva pela permanência da escola do campo

O fechamento das escolas do campo, a fim de redução de gastos públicos tem sido motivo de conflitos entre administradores públicos e comunidades do campo, os quais se manifestam em prol de que seja garantido o direito de educação escolar nas comunidades. Sem dúvida, negar a efetivação e oferta da Educação do Campo em município de base agrária fere os direitos humanos, apaga a luz da comunidade, empurra a massa de pequenos agricultores às margens das cidades, em busca de sobrevivência. Contra a força desmedida do latifúndio, ao pequeno trabalhador da terra, resta-lhe a venda da força de trabalho ou a resistência. Nesse ínterim, analisa Arroyo,

Quem são essas populações que tomaram consciência política a ponto de tornarem o século XX e continuar tornando o século XXI os mais revolucionários de nossa história? Em nossas sociedades latino-americanas são os grupos sociais que se fazem presentes em ações afirmativas nos campos, nas florestas, nas cidades, questionando as políticas públicas, resistindo á segregação, exigindo direitos. (ARROYO, 2012, p.09)

Arroyo apresenta em **Outros sujeitos, Outras pedagogias**, o reconhecimento à organizações coletivas, que agem em prol de condições de vida menos desumanas, na sociedade do latifúndio. Nesse ínterim, a contemporaneidade e seus mecanismos de alienação trazem mudanças brutais a todos os campos da vida. Assim, a escola se mantém em ressonância aos problemas sociais. Resiste ou legitima os interesses do mercado. Infelizmente, os bens necessários para uma vida digna estão nas mãos de grupos cada vez menores. Porém, mesmo em meio às dificuldades cotidianas, conforme Freire, “(...) o camponês descobre que, tendo sido capaz de transformar a terra, ele é capaz também de transformar a cultura, renasce: não mais como objeto dela, mas como sujeito da história. (FREIRE, 2014, p. 30). Para o autor, o ser humano renasce e se reconstrói pelas experiências vividas e vencidas.

Assim, na histórica luta dos povos do campo, a escola é para comunidade a ferramenta necessária para construção e intervenção social para melhoria das condições de vida, àqueles que sonham com vida digna no campo. Por isso, faz alguns anos, que a Escola do Campo Pio X – Ensino Fundamental está lutando pelo não fechamento da instituição de ensino público. Desde dois

mil e oito, ouve-se que a permanência da escola não se justifica, devido ao reduzido número de educandos atendidos na escola estadual e municipal, que oscila entre setenta a oitenta educandos.

As primeiras ações contra a escola foram, registradas em prol do fechamento data o mês de agosto do ano dois mil e nove, tempo em que um cidadão anônimo sanjorgense, encaminhou via internet, à ouvidoria Estadual de Educação, o pedido de fechamento da escola, através de denúncia infundada explícita,

“Prezada Senhora Secretária de Educação do Paraná, sou cidadão sanjorgense e, através deste venho levar ao conhecimento desta secretaria, o descontentamento e indignação de muitos cidadãos deste município a respeito do funcionamento de três escolas estaduais no município de São Jorge D’Oeste.(...) nós como contribuintes, sentimo-nos indignados e até injustiçados, pois tais recursos poderiam ser revertidos a outras setores públicos mais necessitados, como saúde”.⁵

Juntos a este pedido, somaram-se denúncias diversas, denigrando o funcionamento da Escola Pio X. Dentre escolas, repudiava-se o fato dos educadores se alimentarem com a merenda escolar. Por meio de auditoria pública realizada na escola, a diretora precisou justificar que: “os professores que vem de longe trazem marmita para o almoço e esporadicamente necessitam fazer uso da mesma alimentação, que é servida aos educandos da sala de recursos”.⁶

As constantes denúncias infundadas, por menores que fossem, iam dificultando o trabalho pela efetivação de Educação, visto que a diretora Solange Fernandes Barrozo cumpria o papel de além de tarefeiro burocrático de inúmeras atividades, era também uma constante justificadora de denúncias infundadas.

Na lista de indignação do cidadão sanjorgense anônimo, somava-se denúncias de “baixo calão” a Escola de Pio X. Sugeriu-se que para diminuir o gasto do dinheiro público, todos os educandos fossem transferidos à escola do centro de São Jorge D’Oeste,

“(…) quando o ônibus passa na frente das Escolas Pio X e Iolópolis para levar os alunos até o colégio da cidade para o Ensino Médio, os alunos dessas escolas poderiam muito bem ir até a cidade para estudar, pois lá há vagas e as mesmas estrutura física e humana ser “aproveitada” minimizando os gastos públicos com educação”⁷.

A partir de então o desespero foi tomado conta da rotina de trabalho da comunidade escolar do campo Pio X. Em meio às dificuldades e incessantes denúncias infundadas, lutou-se dia-a-dia pela vida da escola. O movimento de resistência se solidificou a partir de que Licenciandos de Educação do Campo, bolsistas PIBID Diversidade da UTFPR- DV, entidades não governamentais como: CAPA- Centro de Apoio aos Pequenos Agricultores e ASSESOAR- Associação de Estudos,

⁵ Documento ano 2009, cedido pela ouvidoria de Educação do Estado do Paraná, às Escolas do Campo.

⁶ Idem.

⁷ Documento ano 2009, cedido pela ouvidoria de Educação do Estado do Paraná, às Escolas do Campo.

Orientação e Assistência Social passaram a apoiar o trabalho cotidiano da comunidade escolar Pio X, orientando acertadas experiências de intervenção comunitária.

Em 2011, com a aprovação da primeira turma da Licenciatura em Educação do Campo de Dois Vizinhos, mesmo sem ser escola conveniada PIBID Diversidade, recebemos apoio constante nas ações de manifestação em defesa da permanência da escola, participação nos eventos pedagógicos, a fim de efetivar ações para realização de práticas pedagógicas de educação com formação para além do mercado de trabalho. Em 2013, a escola passou a contar com parcerias de organizações governamentais como: Sindicato dos Trabalhadores Rurais de São Jorge D'Oeste e Secretarias de Educação, Esporte, Saúde, Cultura e Ação Social, do mesmo município. Todas as ações somaram forças para superação de desvalorização da identidade de nosso povo sofrido.

Enfim, nesta trajetória de resistência aprendeu-se a superar ou ao menos resistir ao que nos oprime. É fato que as políticas públicas da Educação do Campo foram conquistadas, mas o momento presente é de luta para que elas se efetivem na prática. Assim, educadores, educandos, organizações comunitárias do campo, pequenos agricultores, vileiros, boias-frias, carregadores de frango, funcionários públicos, bolsistas PIBID Diversidade, unem-se em prol de dias melhores para todos. Promove-se pela força coletiva acertadas experiências na área da Educação do Campo. Pois, ações coletivas garantem melhores resultados. A classe popular se fortalece pela união. As massas são oprimidas somente enquanto não apresentarem consciência de classe e amor próprio a sua identidade.

49

Considerações finais

Nas dificuldades a coletividade se fortalece. A sociedade do capital desconsidera o humano e lhe transforma em objeto. A luta pela permanência da escola do campo no município de base agrária, com nove mil habitantes representa o atraso de leitura de realidade, ou a ganância desmedida dos administradores públicos. A redução de gastos não deveria estar relacionada à educação, pois é através dela que uma sociedade pode superar seus obstáculos. São Jorge d'Oeste é município de base agrária, com menos de dez mil habitantes. A arrecadação do município é exorbitante, levando em consideração a precária condição de qualidade de vida de seus munícipes. Devido aos *royalties* da Usina hidroelétrica de Salto Osório, recebe-se aproximadamente trinta e três milhões de reais por ano. A câmara de vereadores mensalmente é de aproximadamente cento e trinta e quatro mil reais por mês, não poderia desconsiderar a importância da educação do campo para o município. São Jorge d'Oeste tem aproximadamente oitocentas famílias de pequenos produtores. O trabalho incansável pela permanência da Escola Estadual do Campo Pio X – Ensino

Fundamental, solidifica-se pela ação e apoio constantes dos educadores em formação, hoje reconhecidos por bolsistas PIBID Diversidade, juntamente com organizações governamentais e não – governamentais do campo.

Referências Bibliográficas:

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo**. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, Brasília, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2014.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FREIRE, Paulo, 1921 -1997. **Pedagogia do Oprimido**. 56. Ed.rev e atual. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

A COMPREENSÃO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR PARA O FORTALECIMENTO DA FORMAÇÃO DOCENTE: O RESGATE HISTÓRICO DA ESCOLA

Etiane Guimarães Trentin¹
Zenilda De Fátima Alves²
Desiré Luciane Dominschek³
Rubia Basilli Frontelli⁴

RESUMO

O presente trabalho aborda a pesquisa que está sendo realizado através do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), no Colégio Estadual Paulo Leminski, o mesmo oferece o curso de magistério, que é uma modalidade de ensino em nível médio. O curso de magistério também conhecido como curso normal, passou por modificações e ganhou nova postura no decorrer dos anos, é fundamental a sua valorização e o estudo sobre esta área nas universidades para que ocorra à compreensão de como está sendo a formação inicial dos professores. Para compreender o curso de magistério e a sua trajetória no Colégio Estadual Paulo Leminski, o Grupo de trabalho Contexto Histórico formulou as seguintes questões: O que a instituição conhece sobre a sua história? Que documentos permanecem preservados? O que mudou através dos anos? O embasamento teórico será através de Severino, Gamboa, Sanfelice.

Palavras-chave: PIBID; contexto histórico; magistério.

51

1. INTRODUÇÃO

Facci (2004) assinala que para os escritores Popkewitz e Sacristán, a definição da profissão professor está em constante elaboração. A autora ainda destaca que o professor faz parte de uma classe profissional, com direitos trabalhistas, porém quando se analisa a profissão é necessário levar em consideração os aspectos da singularidade que estão relacionados com as posições políticas dos professores, e a universalidade que está na organização político-associativa dos mesmos. Sobre a profissão professor são colocados alguns mitos e estereótipos que devem ser superados, a professora não é a segunda mãe e escola não é o segundo lar, pesquisas apontam que é uma profissão predominantemente feminina. Neste sentido é importante entender o professor a partir da práxis histórica da instituição.

¹Aluna do Curso de Pedagogia e bolsista PIBID, pelo Centro Universitário UNINTER - E-mail: eti.trentin@gmail.com

² Aluna do Curso de Pedagogia e bolsista PIBID, pelo Centro Universitário UNINTER E-mail: zenilda-36@hotmail.com

³ Coordenadora de Área e Institucional do Projeto PIBID UNINTER Pedagogia, Professora do Centro Universitário UNINTER, Curso de Pedagogia, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná e Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

⁴ Supervisora de área do Projeto PIBID UNINTER Pedagogia, no Colégio Estadual Paulo Leminski, coordenadora do curso de Formação de Docentes. Pedagoga pela Universidade Federal do Paraná.

Esta pesquisa tem como objetivo descrever o processo histórico do Colégio Estadual Paulo Leminski, especificamente do curso de magistério, analisando documentos históricos com intuito de que se possam produzir materiais para a análise da história da instituição.

2. Os referenciais para a pesquisa: A instituição escolar

2.1 As bases teóricas

As leituras realizadas para o desenvolvimento da pesquisa tinham como intuito dar uma base teórica para auxiliar nas atividades desenvolvidas nas instituições de ensino.

Severino aborda as mudanças que devem ocorrer quando o indivíduo passa do ensino médio para o ensino superior, a universidade deve dar a oportunidade de o aluno realizar pesquisa, o ensino e a extensão. A pesquisa é uma motivação no processo de ensino/aprendizagem, pois envolvem os alunos em práticas para a construção do conhecimento.

[...] a atividade de ensinar e aprender está intimamente vinculada a esse processo de construção de conhecimento, pois ele é a implementação de uma equação de acordo com a qual educar (ensinar e aprender) significa conhecer; e conhecer, por sua vez, significa construir o objeto; mas construir o objeto significa pesquisar (SEVERINO, 2007, p.25).

Em função disso, ocorreu o estudo da introdução e do capítulo 1 do livro Projeto de Pesquisa, Fundamentos Lógicos: a dialética entre perguntas e respostas do autor Silvio Sánchez Gamboa (2013), no qual são abordados os fundamentos lógicos da pesquisa científica e a elaboração de projetos, ressaltando uma perspectiva epistemológica do conhecimento.

A dialética entre pergunta e resposta é a dinâmica do conhecimento, a articulação desse movimento garante o rigor epistemológico que vai diferenciar os conhecimentos. Para produzir conhecimento os projetos de pesquisa devem dividir-se em dois momentos: o primeiro refere-se à construção das questões e das perguntas e o segundo visa à elaboração das respostas. Segundo a lógica, o conhecimento se constrói na relação entre a pergunta e a resposta. (GAMBOA, 2013).

Estuda-se Gamboa (2013), com intuito de entender o conhecimento científico, para que se possa compreender a importância de realizar uma pergunta bem formulada para então ter uma resposta válida.

Já o estudo do autor José Luís Sanfelice é específico para quem está trabalhando com o contexto histórico de instituições.

O imaginário de ex-alunos e a história das instituições, da educação indígena, dos negros, das mulheres; do mobiliário, da arquitetura escolar, dos métodos pedagógicos, do currículo e das ideias pedagógicas, nada fica fora das investigações dos atuais pesquisadores da história da educação (SANFELICE, 2006, p.21).

2.2 Grupo de Trabalho Contexto Histórico

O grupo de trabalho, Contexto histórico tem como intuito a análise de documentações históricas, esses documentos são: fotografias, atas escolares, planos de ensino, projeto político pedagógico, registro de reuniões a história oral e outras fontes que possam ser encontradas.

Mergulhar no interior de uma Instituição Escolar, com o olhar do historiador, é ir em busca das suas origens, do seu desenvolvimento no tempo, das alterações arquitetônicas pelas quais passou, e que não são gratuitas; é ir em busca da identidade dos sujeitos (professores, gestores, alunos, técnicos e outros) que a habitaram, das práticas pedagógicas que ali se realizaram, do mobiliário escolar que se transformou e de muitas outras coisas (SANFELICE, 2006, pg. 24).

Surge então à necessidade de aprofundar a pesquisa, para isso foram divididos grupos que se destinaram a três escolas que oferecem o curso normal.

As atividades foram realizadas no Colégio Estadual Paulo Leminski que fica localizado na Avenida Coronel Augusto de Almeida Garret, 135, no Tarumã em Curitiba-PR, que oferece ensino fundamental, ensino médio, profissionalizante nas áreas de formação de docentes (magistério), técnico em meio ambiente, técnico em segurança do trabalho e o profuncionário, tendo um total de 2.426 alunos em 2014.

A história do colégio pode ser brevemente resumida, teve a sua inauguração em 1969 como Lar Yvone Pimentel que funcionava como um sistema de internato para adolescentes do sexo feminino, anos mais tarde implantou-se o sistema de creche que funcionou até 1982⁵.

Em 1993, o colégio foi implantado dentro do Yvone Pimentel, oferecendo ensino fundamental, ensino médio, o magistério e outros cursos, em 1994 ocorreram mudanças e uma delas foi o nome da instituição que passou então a se chamar Colégio Estadual Paulo Leminski. O processo eleitoral foi em 1996 no qual a professora Elisabete dos Santos assume a direção geral, e decide manter o curso normal. Em 1997, ocorreu à ampliação das dependências, e foi encaminhado o projeto para o reconhecimento do magistério, em 1998 a direção foi reeleita através das eleições, nos anos de 1999 a equipe pedagógica foi reestruturada e o curso de magistério foi oficialmente autorizado pela SEED (Secretaria de Estado da Educação), em 2000, Elisabete dos Santos manteve-se diretora, porém não concorre ao cargo em 2001, em 2002 a professora Maria de Fátima assume a direção, em 2003 foram encaminhados documentos que tinham como intuito o reconhecimento do curso de formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental. Em 2005 foram implantados novos cursos técnicos, ocorrem reformas no prédio em 2007, a revisão do projeto político pedagógico aconteceu em 2010 e em 2011 ocorre à nova eleição para direção, no qual venceu o professor João Paulo Matos.

⁵ Vale ressaltar que todos os dados a seguir foram retirados do Projeto Político Pedagógico de 2012 da instituição e do projeto "Vale Saber" realizado pelas professoras Célia Luzzi, Elda M. de Oliveira e Juraci Santos (2011)

Os documentos estudados até o presente momento apresentam a história da intuição de forma resumida, deixando assim algumas lacunas, neste sentido nossa pesquisa tem o objetivo de ampliar esta perspectiva histórica a partir dos documentos e fontes pesquisadas.

Reflexões Finais

O projeto PIBID tem como um dos seus objetivos o aperfeiçoamento e a elevação da qualidade na formação dos professores que atuam na educação, e para que isso aconteça ocorre à realização de atividades que são minicursos, seminários, atividades nas instituições como observação de aulas, a análise de documentos escolares, a análise das fontes históricas, e outros. Atividades estas que promovem a construção do conhecimento e influenciam diretamente em nossa formação acadêmica.

A pesquisa realizada no Colégio Estadual Paulo Leminski contribui para um crescimento pessoal e profissional, porém ainda há muito que pesquisar para que se possam alcançar todos os objetivos pretendidos. Futuramente serão realizadas entrevistas com profissionais que trabalham na instituição e também com os que já trabalharam, dando ênfase à ex-diretora.

54

REFERÊNCIAS

FACCI, Marilda Gonçalves. **Valorizando ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana.** Autores e Associados, Campinas, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 24 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SANFELICE, José Luís. **História, Instituições Escolares e Gestores Educacionais.** Campinas: Revista HISTEDBR On-line, 2006.

GAMBOA, Sánchez Silvio. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas.** Chapecó: Argos, 2013.

LEMINSKI, Paulo. C. E. **Projeto Político Pedagógico.** Curitiba, 2012.

LUZZI, Célia; OLIVEIRA, Elda M; SANTOS, Juraci. **Projeto VALE SABER.** Curitiba, 2011.

A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ESCOLA DA ILHA DE SUPERAGUI: O COTIDIANO DOS PESCADORES ARTESANAIS COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

Larissa Joice Silva Teles¹ - larissa.joyce.teles@gmail.com
IFPR / Instituto Federal do Paraná-Câmpus Paranaguá
Roberto Martins de Souza² - roberto.souza@ifpr.edu.br
IFPR / Instituto Federal do Paraná-Câmpus Paranaguá

Resumo:

O presente resumo pretende relatar e refletir sobre a estratégia pedagógica e curricular para conhecer e incorporar o cotidiano do mundo do trabalho de pescadores e pescadoras artesanais no planejamento das aulas do ensino médio na área de conhecimento de Ciências Humanas I do Colégio Estadual do Campo de Barra do Superagui, tendo como referência a observação do cotidiano e sua interação com os conteúdos estruturantes consoante a Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Norte (SEED, 2009). Nossa inserção somente foi viabilizada pela realização do Programa de Iniciação à Docência – PIBID - Subprojeto de Ciências Sociais/IFPR. O objetivo da proposta deste Subprojeto é a formação inicial de estudantes de graduação na Licenciatura de Ciências Sociais na construção de propostas para o ensino médio na Área de Ciências Humanas I (Sociologia e Filosofia), utilizando a concepção da Educação do Campo, uma vez que os sujeitos a que se destina a proposta se tratam de comunidades tradicionais de pescadores e pescadoras artesanais.

55

Palavras-chave: Educação do campo; PIBID; Superagui.

Introdução

A Proposta Político Pedagógica das Ilhas – PPP Ilhas, informa que a escola possui papel fundamental no diálogo entre os conhecimentos escolares e tradicionais, constituindo-se em uma instituição política essencial para a sobrevivência e permanência dos sujeitos em seus territórios de pertencimento (SEED, 2009). Considerando esse objetivo central para efetivação do direito à educação dos estudantes-pescadores artesanais, iniciamos nossas atividades formativas no PIBID Ciências Sociais – IFPR, através de leituras sobre as diretrizes da educação do campo do Paraná, o PPP as Ilhas e, posteriormente a investigação da realidade social na sua dimensão prática, ou seja, realizamos visitas seguidas de entrevistas com lideranças da comunidade a fim de conhecermos os pontos de vista sobre o mundo do trabalho, a cultura, identidade, conflitos sociais e território tradicional do grupo em questão. Estas informações nos facultaram conhecer o cotidiano apoiado em diversos saberes e práticas tradicionais, registrados por movimentos de permanência e mudança

¹ Graduanda na Licenciatura em Ciências Sociais IFPR. Bolsista PIBID Ciências Sociais.

² Docente IFPR. Coordenador PIBID Subprojeto Ciências Sociais – Doutor em Sociologia.

definidos por situações de conflitos, adversidades e constrangimentos a que estão submetidos os pescadores e pescadoras artesanais moradores de Barra de Superagui. Ao sistematizar os saberes produzidos no cotidiano, nos interessava articulá-los aos conteúdos estruturantes da área de Ciências Humanas I (sociologia e filosofia) mediante a proposta de organização dos eixos temáticos indicados no PPP das Ilhas, a fim de elaborar planos de aula em apoio as atividade de supervisão do PIBID em Superagui.

Desenvolvimento

O processo de implantação da proposta do PPP das Ilhas é uma determinação do Conselho Estadual de Educação desde 2010. Entretanto, sua execução tem enfrentado inúmeras dificuldades curriculares e pedagógicas, dentre eles o reconhecimento dos saberes tradicionais e sua inclusão no currículo mediante a interação dos conteúdos teóricos junto ao cotidiano.

Na proposta de educação do campo o reconhecimento do conhecimento nativo é primordial na construção da proposta curricular, ao servir de referencia para a organização dos conteúdos estruturantes, como diz *ARROYO*, (1999):

Um projeto de educação básica do campo tem de incorporar uma visão mais rica do conhecimento e da cultura, uma visão mais digna do campo, o que será possível se situarmos a educação, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura como direito e as crianças e jovens, os homens e mulheres do campo como sujeitos desses direitos. (*ARROYO, 1999, p.32*).

56

Na construção de nosso percurso de sistematização do cotidiano, as atividades de formação tiveram início em abril através das oficinas pedagógicas realizadas no IFPR com a presença da professora Supervisora. Nesse espaço tivemos como objeto de estudo, no primeiro mês, a escola de Superagui, sua história, limites e desafios na implantação do PPP das Ilhas. Paralelo a aproximação desse contexto, realizamos leituras e produzimos mapas conceituais acerca das Diretrizes Estaduais de Educação do Campo e do PPP das Ilhas, interessados em fundamentar pedagogicamente a proposta. Por conseguinte, avançamos no conhecimento da realidade local ao assistir vídeo-documentário realizado pelo Movimento dos Pescadores Artesanais do Litoral do Paraná – MOPEAR e cartografia social de autoria do próprio movimento, retratando o significado da identidade, conflitos e territórios dos pescadores artesanais moradores nessa ilha. Desse modo foi possível conhecer o cotidiano atrelado a processos sociais a partir da lógica nativa. No entanto, somente a partir das visitas a campo, momento em que realizamos as entrevistas com lideranças da comunidade, tais situações e significados do cotidiano se evidenciaram, permitindo conhecermos as relações e

estruturas sociais que condicionam o modo de vida dessa comunidade tradicional, consoante os eixos temáticos apresentados no PPP das Ilhas.

Ao percorrer a comunidade, acompanhados pelo coordenador e a supervisora do PIBID – moradora local – e selecionar e entrevistar lideranças locais envolvidas diretamente com as lutas e resistência na perspectiva do mundo do trabalho dessa comunidade, tivemos a oportunidade de estabelecer relação social de pesquisa com sujeitos sociais que se afirmam como pescadores artesanais num cotidiano de tensões e disputas territoriais em torno da categoria trabalho. Manifestam-se nesses relatos elementos identitários que compõe a realidade social e suas contradições, até então ausentes no discurso dominante sobre a Ilha, ao ignorar ou mesmo negar os sujeitos sociais e seus conflitos sociais. Porquanto, para construir a proposta de educação das ilhas torna-se tarefa imprescindível reconhecer os saberes tradicionais associados ao cotidiano do mundo do trabalho dos pescadores e pescadoras artesanais até então pouco presentes no currículo da área de Ciências Humanas I. Ou seja, a problematização do mundo do trabalho desse grupo social, possibilita “descobrir” sua identidade no limite das relações de conflito travadas com projetos heterônimos advindos de uma visão de mundo fundamentada no preservacionismo ambiental. Sobressaem das narrativas um cotidiano repleto de saberes e práticas tradicionais que indicam a persistência, resistência e inovações afirmadas pela identidade de pescador e pescadora artesanal.

Nessa perspectiva, a sistematização dos saberes e práticas tradicionais do cotidiano, a partir dos eixos temáticos tem demonstrado ser uma tarefa que exige inicialmente desconstruir algumas pré-noções estabelecidas sobre os sujeitos, para conhecer o cotidiano do mundo do trabalho das comunidades através do ponto de vista dos próprios sujeitos sociais, exercício de escuta e compreensão – alteridade - da realidade social localizada, somente adquirida mediante a postura dialógica. O desafio seguinte passa a ser a incorporação desses saberes ao currículo. Momento no qual o trabalho pedagógico por eixos temáticos tem nos servido como apoio para planejar aulas em que o cotidiano é nosso objeto de estudo e palco para análise científica das disciplinas que compõe a área de Ciências Humanas I.

Considerações Finais

A construção da proposta de educação das ilhas em Superagui propiciada pelo PIBID tem oportunizado um debate sobre a inclusão das experiências e saberes tradicionais do cotidiano do mundo do trabalho no currículo da escola do campo e no envolvimento da própria comunidade de pescadores no ambiente da escola. Esses conhecimentos poderão possibilitar aos estudantes a problematização de questões sociais que perpassam sua vivência cotidiana na escola, comunidade e

território. Assim, o ensino na área de Ciências Humanas I não compete a transmissão de conteúdos e conceitos da área, mas estes devem estar correlacionados à prática cotidiana dos estudantes pescadores e pescadoras artesanais, para que, no conjunto com as demais áreas do conhecimento, possa desenvolver-se como ser humano, considerada sua especificidade sociocultural, no entendimento de que é uma agente participante da defesa de seus direitos.

Referencias

FAGUNDES, M. C. V. *et alli*. Experenciando: A educação do campo. Universidade Federal do Paraná; Coleção-ProJovem-Campo Saberes da Terra. Setor Litoral, 2013.

PARANÁ. Proposta Política Pedagógica das Ilhas do Litoral Norte. SEED. 2009.

A CONSTRUÇÃO DE UM ESPETÁCULO MUSICAL NO ESPAÇO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: AÇÕES INTERDISCIPLINARES NO PIBID

Thiago Leme Marconato¹
Luciana Toshie Sumigawa²
Leandro Augusto dos Reis³

Resumo: O presente trabalho traz o relato de experiências interdisciplinares vivenciadas durante o desenvolvimento de um dos projetos de intervenção do Pibid Música da Universidade Estadual de Londrina no ano de 2014. A proposta do projeto é que os alunos do Programa Mais Educação do Colégio Estadual Antônio de Moraes Barros, juntamente com um dos grupos de bolsistas do Pibid, possam vivenciar a criação e montagem de um espetáculo musical. Para alcançar tal objetivo, foi fundamental o desenvolvimento da interdisciplinaridade entre Música e Teatro.

Palavras-chave: Musical. Interdisciplinaridade. Pibid. Mais Educação.

Contexto

Através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Londrina (UEL), durante o ano letivo de 2014, estão sendo realizadas intervenções no Colégio Estadual Antônio de Moraes Barros (CEAMB), situado no Jardim Bandeirantes, na região Oeste de Londrina/Paraná.

O colégio está inserido numa comunidade que apresenta condições financeiras e culturais de média e baixa renda, o que gera consequências na alta evasão e no baixo rendimento escolar de muitos alunos (CEAMB, 2010). Segundo o Projeto Político Pedagógico (CEAMB, 2010) do colégio, há a ênfase em ofertar a escolarização para indivíduos continuarem seus estudos, assegurando as oportunidades apropriadas. Para isso, são ofertadas vagas no Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Sala de Recursos Multifuncional e Atividades Complementares.

Um dos projetos ofertados no colégio é o Programa Mais Educação, criado pelo Ministério da Educação para contribuir à formação integral de alunos, principalmente aqueles em situação de risco, ampliando seu tempo de permanência na escola e diminuindo índices de evasão e reprovação

¹ Acadêmico do 2º Ano do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Bolsista do Programa de Iniciação à Docência – Pibid / UEL. thiagomarconato2009@hotmail.com

² Professora de Arte da Rede Pública Estadual. Supervisora do Programa de Iniciação à Docência – Pibid / UEL. arte.lucs@gmail.com

³ Docente do curso de Licenciatura em Música – UEL. Coordenador do subprojeto Música do Pibid / UEL. ars_leandro@uel.br

(CEAMB, 2010). No colégio, o programa é realizado no período matutino, no contraturno do horário de aulas dos alunos do período vespertino, por meio de oficinas de História em Quadrinhos, Letramento, Esportes e Dança (CEAMB, 2010). A partir de março, esse projeto foi um dos principais focos de observação do grupo do Pibid, do qual faço parte. O grupo foi formado pelos bolsistas Bruna Paes da Silva, Jéssica Otonielle de Camargo Queiroz e Thiago Leme Marconato, sob supervisão de Luciana Toshie Sumigawa, professora do colégio, e coordenação de Leandro Augusto dos Reis, docente do Departamento de Música e Teatro da UEL.

Intervenção

A proposta de intervenção do grupo foi a produção de um espetáculo musical com os alunos do programa Mais Educação. Como o recurso da criação e montagem de uma peça como essa na educação exige muita interação entre educador e educando (SANTA ROSA, 2009), houve bastante diálogo entre o grupo, os alunos e as professoras do programa para que a intervenção começasse a ser desenvolvida no colégio. Santa Rosa (2009) observa que a prática dos musicais na educação proporciona o desenvolvimento de elementos importantes na formação artística e musical dos alunos. A autora ainda afirma:

O Musical, como uma manifestação artística que reúne música, teatro e dança, tem sido forte aliado em prol de uma educação libertadora e abrangente, pois busca desenvolver nos alunos, não somente o seu intelecto, mas também aspectos psicossociais, musicais e artísticos (SANTA ROSA, 2009, p. 484).

Outro objetivo proposto foi a participação ativa dos alunos no processo de criação do espetáculo. O processo de criação tem lugar de destaque nesse trabalho, se tornando um guia para os conteúdos a serem trabalhados (BRITO, 2001). Nesse sentido, Koellreutter afirma:

A melhor hora para apresentar um conceito, ou ensinar algo novo, é aquela em que o aluno quer saber. E o professor deve estar sempre atento e preparado para perceber e atender às necessidades de seus alunos (KOELLREUTTER *apud* BRITO, 2001, p. 32).

Essa metodologia de trabalho proporciona aos alunos a vivência e conscientização dos conteúdos, o que provavelmente não seria possível com a rigidez de um currículo fechado, o qual frequentemente impede muitas vivências e descobertas.

Em maio, o grupo trabalhou com os alunos o que é um espetáculo musical, assistindo a alguns exemplos. A partir desse momento, os alunos passaram a participar da produção da peça,

apesar de certos conflitos que prejudicaram a criação coletiva entre as pessoas envolvidas no projeto, o que gerou consequências no desenvolvimento do musical. Neste mês, alguns momentos também foram dedicados para se trabalhar técnica vocal. Já que a técnica para canto lírico não é adequada para os teatros musicais, houve o direcionamento para o canto popular, com uma sonoridade mais próxima da fala (SACRAMENTO, 2009). Com isso, foram abordados vários conteúdos musicais e técnico-vocais como altura, intensidade, melodia, formação da voz e projeção vocal. A fala também foi trabalhada com exercícios de contação de histórias. Com a realização desses exercícios, alguns alunos demonstraram dificuldade de se expressarem em público, além de falhas na leitura, escrita e memorização.

Em junho, começou a elaboração do enredo do musical. Os personagens que irão compor a peça também começaram a ser definidos, assim como seus figurinos e suas características principais. Após o período de recesso escolar, as aulas retornaram com uma rememoração do que foi desenvolvido até então para a continuação do processo de criação.

Nesse período, ficou nítida a importância de um trabalho cênico para os alunos interpretarem melhor seus personagens, pois além de ser um algo muito importante na peça, a encenação conecta outros elementos como música, cenários e figurinos. Segundo André (2004), não há teatro se não houver o ator metamorfoseado em personagem comunicando uma mensagem em corpo presente ao público. Assim o trabalho interdisciplinar entre música e teatro foi intensificado na produção do musical. Contudo, é importante salientar que essas ações não seguem o discurso da polivalência. Em 1971, foi introduzida a disciplina Educação Artística no currículo escolar, a qual trazia as áreas do conhecimento artístico agrupadas (artes cênicas, artes plásticas, música e desenho) sem privilegiar nenhuma, mas buscando valorizar todas (ALLUCCI et al., 2012). Isto fazia o professor de arte ser polivalente, ou seja, devia trabalhar as várias linguagens artísticas independentemente da sua formação. Nesse projeto, há o desenvolvimento de ações interdisciplinares, pois para os alunos puderem vivenciar a produção e encenação de uma peça na qual música e teatro se relacionam intrinsecamente, é indispensável o trabalho interdisciplinar entre essas linguagens. Nesse sentido, Koellreutter (*apud* BRITO, 2001) afirma que a música e outras áreas do conhecimento devem dialogar constantemente entre si, visando privilegiar o ser humano.

Vale ressaltar que o curso de Licenciatura em Música da UEL oferta a disciplina Expressão Corporal/Jogo Teatral. Essa disciplina proporciona ao aluno a vivência da interdisciplinaridade entre música e teatro, o que proporciona relações entre a formação musical e o teatro. Sua ementa traz conteúdos como:

As poéticas cênicas e o corpo cênico a partir do século XX. Percepção da Imagem Corporal/Vocal. Interação e inter-relações: corpo/espaco; corpo-som; eu/outro. Teorias e práticas do jogo teatral e da improvisação. Práticas de criação: improvisação individual e em grupo (UEL, 2009, p. 12).

Em agosto, começamos então a realizar jogos dramáticos, de expressão corporal e contação de histórias, o que deverá continuar ocorrendo até a conclusão do projeto. Vários pontos ligados à encenação da peça foram trabalhados, como a relação corpo/espaco, através de exercícios nos quais os alunos deveriam se distribuir pela sala sem deixar espaco vazio. Essa relação também seria estabelecida com jogos nos quais os alunos ficariam em silêncio para escuta de sons. Porém esses exercícios não puderam ser concluídos devido a dificuldades de disciplina de alguns alunos, os quais foram posteriormente excluídos do programa.

Nesse mês, os figurinos também começaram a ser selecionados e montados. Para isso, as bolsistas Bruna Paes da Silva e Jéssica Otonielle de Camargo Queiroz, juntamente com a professora Dalva Moraes⁴, utilizaram diversas peças de roupas e acessórios que foram doados ao colégio. Houve sempre o cuidado para que o figurino seguisse as características dos personagens, pois além de ter um valor em si como signo produtor de significados (BONFITTO, 2007), tem a função de contribuir para a elaboração e caracterização do personagem (ROUBINE, 1998). Apesar da importância do figurino não ser montado como se fosse um mero disfarce (ROUBINE, 1998), os alunos montaram de acordo com os materiais que estavam disponíveis no colégio e alguns adereços pessoais disponibilizados por eles.

No início do mês de setembro, os alunos assistiram a peça *Números*, da Cia. Os Palhaços de Rua, sob direção de Adriano Gouvella e Lucas Torino. O espetáculo aconteceu numa praça do centro de Londrina, por meio do Festival Internacional de Londrina. Com essa oportunidade, a maioria dos alunos entrou em contato pela primeira vez com o teatro de rua.

Considerações parciais

Como o projeto ainda está em andamento, algumas atividades planejadas ainda não puderam ser feitas, como o trabalho com coreografia e a montagem das maquiagens. A ausência do trabalho interdisciplinar com dança pode ser um fator que dificulte a finalização do espetáculo, pois sem essa linguagem, pode ocorrer um distanciamento da peça com o que seria um musical. Contudo pode-se

⁴ Professora de Arte da Rede Pública Estadual. Professora da oficina de Dança do Programa Mais Educação.

perceber que todo o processo que o grupo de bolsistas e os alunos estão vivenciando por meio do projeto vem sendo algo muito rico em vários aspectos.

Referências bibliográficas

ALLUCCI, Renata R.; JORDÃO, Gisele; MOLINA; Sergio; TERAHATA, Adriana Miritello. *A Música na Escola*. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012.

ANDRÉ, Carminda Mendes. Teatro, uma arte na contramão da história?. Em: SEKEFF, Maria de Lourdes; Zampronha, Edson S. *Arte e Cultura III: estudos transdisciplinares*. São Paulo: Annablume, 2004. Págs. 103-111.

BONFITTO, Matteo. *O ator-compositor: as ações físicas como eixo: de Stanislávski a Barba*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRITO, Teca Alencar de. *Koellreutter educador: O humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Peirópolis, 2001.

CEAMB. *Projeto Político Pedagógico*. Londrina, 2010.

ROUBINE, Jean-Jacques. *A Linguagem da Encenação teatral*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

SACRAMENTO, Ana Cristina Pereira. *Técnica de canto lírico e de teatro musical – Práticas de Crossover*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2009.

SANTA ROSA, Amélia Martins Dias. Criação coletiva no teatro musical: uma educação para a autonomia. *XVII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical e 15º Simpósio Paranaense de Educação Musical*. Londrina, 2009. Págs. 482-489. Disponível em: <www.abemeducaomusical.org.br/Masters/anais2009/Anais_abem_2009.pdf>. Acesso em 17 set. 2014.

UEL. *Resolução CEPE Nº 0247/2009*. Londrina, 2009.

ENSINAR PARA QUÊ? A CONTRIBUIÇÃO DO PIBID NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTE NA REDE BÁSICA

André Camargo Lopes¹

Resumo: O presente texto expõe as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) no processo de formação docente e, a partir de uma experiência pautada na relação direta com a proposta curricular da Disciplina de Arte, seu estudo e aplicação em experiências-aulas em turmas de contra-turno homogêneas formadas por alunos de primeiro ano do ensino médio do Colégio Estadual Professora Roseli Piotto Roehrig. Pretende-se nestas linhas demonstrar como tal ação está contribuindo para uma formação profissional voltada para reflexões sobre a proposta de ensino da disciplina e a sua aplicabilidade.

Palavras-chave: experiências-aulas; professor; planejamento; PIBID.

A Arte e seu ensino

Pretende-se que estas Diretrizes para a disciplina de Arte apontem aos professores da área, formas efetivas de levar o aluno a apropriar-se do conhecimento em arte, que produza novas maneiras de perceber e interpretar tanto os produtos artísticos quanto o próprio mundo. Nesse sentido, educar os alunos em arte é possibilitar-lhes um novo olhar, um ouvir mais crítico, um interpretar da realidade além das aparências, com a criação de uma nova realidade, bem como a ampliação das possibilidades de fruição (SEED, 2008, P. 56)

Os objetivos apontados nas Diretrizes Curriculares da disciplina de Arte no estado do Paraná, direcionam o professor para um planejamento de ação educacional pautado na vivência, produção e reflexão crítica do processo artístico e estético. Atribui à Arte como campo de formação, o papel de transcender as aparências da realidade. Logo, o conhecimento em arte se dá na relação entre o artístico e o estético. Segundo tal proposta, nas aulas de arte os conteúdos devem ser selecionados a partir de uma análise histórica, ou seja, o professor ao seguir as diretrizes da disciplina estabelece uma organização própria de trabalho que lhe orienta na construção de seus objetivos, ou melhor é orientada pelo objetivo estabelecido pelo professor.

É justamente neste direcionamento que se encontra o maior problema na construção de uma perspectiva de ensino. Se o enfoque dado pela DCEs à disciplina de arte é a relação estabelecida entre arte e sociedade, não se sustenta o distanciamento de seu ensino de posturas que a definam como uma forma de ideologia, conhecimento e trabalho criador. Ou abordando um desses campos e negligenciando os demais. Isso gera um impasse.

¹ André Camargo Lopes – Doutorando em História e Sociedade pela Unesp – Assis (Universidade Júlio Mesquita Filho), professor da rede básica de ensino do Estado do Paraná e supervisor do PIBID-ARTE 2013/Uel no Colégio Estadual Professora Roseli Piotto Roehrig. E-mail heitor16@bol.com.br

O impasse a partir dessa observação, é que a educação escolar se dá de forma desequilibrada, gerando uma opção pela reprodução do saber consagrado. E nessa proposta reprodutivista da transmissão de saberes, a aprendizagem é substituída por sua parte complementar: o ensino. Ou seja, neste modelo de formação educacional, apenas transmite-se o conteúdo, não se dedica a refletir sobre suas problematizações. É a imposição do gosto massificado. Ou do contemporâneo pelo contemporâneo. Reproduzindo no sistema de ensino: o muralismo reduzido ao grafite, a dança contemporânea que se limita ao *street dance*, as aulas de música que não saem do ensino de base percussiva ou das improvisações do RAP. Esses exemplos estão presentes nas salas de aula regulares e nas mais diversificadas oficinas de contra-turno dos programas federais, estaduais e municipais de complemento educacional. Uma interpretação errada da perspectiva contextualizadora proposta no documento.

Na problematização entre conceito, contexto e o fazer em Arte que se pretende a formação da consciência estética tanto do professor quanto da criança ou jovem com quem esse profissional irá lidar, pretende-se uma formação pautada em uma constante mediação do olhar que se propõe a pensar dentro de uma linguagem visual contextual e os códigos da Disciplina. Este pensar plasticamente aquilo que se classifica como imagem é resultante de um trabalho dividido em três etapas claras de construção de conhecimento:

- A apresentação da linguagem, seus pressupostos técnicos e a sua relação com a história da arte (esta corresponde a um processo de familiarização e exemplificação da linguagem)
- A fruição da imagem e suas possibilidades interpretativas;
- A produção plástica como ação e sua processualidade;

É sobre este processo de construção de um raciocínio estético problematizador na formação do profissional que se pretende discutir, que na prática se apresenta como uma reflexão do próprio processo de ensino e suas expectativas de aprendizagem.

Experiência-aula: uma metodologia de trabalho na formação docente

É evidente que no campo da Educação toda a discussão sobre as formações culturais e os níveis de acúmulo de capital simbólico que a envolvem está atravessado pela formação docente. Quando pensamos no papel significativo que as instituições escolares exercem sobre a formação das camadas sociais esse debate acentua-se. Esse tema há anos vem se desgastando dentro do universo acadêmico, muitas vezes ecoando como uma verdadeira “caça as bruxas”, em outros momentos de forma mais centrada e propositiva.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) surge dessa segunda posição, nasce do entendimento da necessidade de se formar professores que desde os anos iniciais

de sua vida acadêmica, já vivenciem a complexa trama do cotidiano escolar. A partir de um sistema tutorial, no qual os indivíduos envolvidos são dispostos em uma rede hierárquica – coordenador do curso, supervisor e professores iniciantes–, procura-se desenvolver uma formação acompanhada, no qual o futuro docente é orientado dentro do espaço escolar por seu supervisor². Nesta perspectiva, a formação do professor se dá por sua presença e participação na rotina escolar, vivencia as experiências de ensino desde sua execução, sendo coautor de todo o processo. Essa rotina reflete em um comprometimento maior com os resultados do trabalho, promovendo assim, uma constante retomada dos problemas e resultados apresentados durante as experiências de aula. O trabalho realizado no colégio na co-formação destes professores em iniciação é desenvolvido em uma perspectiva formativa de reflexão-ação-reflexão, no qual todos (supervisor e professores em iniciação) estão inseridos em um processo constante de reflexão sobre a proposta de ensino.

As propostas-aulas começaram a ser aplicadas no colégio no início das atividades do Pibid-Arte no ano de 2013, traziam inicialmente a novidade de se estruturarem a partir de um plano de aula concatenado ao plano de trabalho docente da disciplina. A forma de monitoramento deste processo de amadurecimento teórico-prático esteve diretamente relacionada aos relatórios semanais de aulas. Os relatórios deviam estar diretamente relacionados com a proposta de ensino e a resposta dos alunos frente às atividades desenvolvidas. Nesta etapa de desenvolvimento das atividades, essa ferramenta foi de grande valia para que supervisor e coordenador do subprojeto pudessem analisar os níveis de compreensão que cada professor iniciante desenvolveu do processo de ensino-aprendizagem. Pontos chaves no trabalho pedagógico foram elencados nestes relatórios:

- Organização dos conteúdos;
- Referenciais da proposta de trabalho;
- Encaminhamento metodológico;
- Respostas frente atividades por parte dos alunos envolvidos;

Diferentemente dos modelos de oficinas amplamente trabalhados em contra-turno, os objetivos de trabalho tornaram-se centrados, direcionados pelo Plano de Trabalho Docente do professor de sala regular. As atividades desenvolvidas pelos professores iniciantes complementou os conteúdos trabalhados nas aulas regulares, mas não retirou destes a autonomia para a elaboração de seus encaminhamentos metodológicos focado especificamente para a turma e a idade do aluno em questão (jovens no primeiro ano do ensino médio).

² A figura do supervisor é um professor do colégio que selecionado pelo programa irá acompanhar, subsidiar e orientar a prática docente dos estagiário-bolsistas inseridos na instituição escolar.

Incorporar o PIBID à Disciplina, foi incorporara-lo ao processo avaliativo do trabalho do professor, essa condição avaliativa das atividades das experiências-aulas apresentou-se como resposta positiva a três problemas pontuais neste processo de formação de professores, e no processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento de um pensamento estético e artístico dos alunos da rede básica assistidos pelo programa:

- a) o impacto no ambiente escolar: as aulas passaram a atender uma realidade de cinquenta alunos no contra-turno;
- b) o exercício avaliativo impulsiona ao professor iniciante a refletir sobre os alcances de seu trabalho, coisa que não vinha ocorrendo nas oficinas;
- c) o aluno regular passou a vivenciar os problemas estéticos e artísticos estudados em sala de aula por um período de tempo expandido, e personalizado o que viabilizou uma real condição de aprendizagem;

Conclusão: avanços formativos

Percebeu-se nesta reorientação do trabalho, um maior amadurecimento por parte dos professores em formação, da proposta metodológica tanto nos critérios de abordagem dos conteúdos, quanto no avanço rumo à estruturação de critérios e ferramentas avaliativas. O foco nos elementos estruturantes (ou formais) se manteve praticamente os mesmos (em relação à oficinas de 2012), porém, a maneira como foram divididos os deixou mais evidentes tanto como proposta de trabalho, quanto na organização da ação. Outro elemento que sofreu um impacto significativo na organização das experiências-aulas foi a criação de um objetivo de trabalho, que metodologicamente foi pensado para que os professores em iniciação organizassem a aula obedecendo uma dinâmica simples e tripartida:

- a) **introdução** – contextualização, fruição dos elementos estruturantes básicos e debate problematizador;
- b) **desenvolvimento prático** – fruição, argumentação, seleção e produção;
- c) **reflexão/avaliação**: debate mediado pelos conceitos de produção e os sentidos que os alunos estabeleceram entre contexto, fruição e produção.

Essa metodologia de trabalho formativo em experiências-aulas, parte do pressuposto que o ensinar é uma construção resultante de um constante aprendizado dentro da própria prática pedagógica. Sendo assim, os professores em iniciação nesse processo, são expostos constantemente a o cronograma de um ciclo reflexivo que se divide em quatro etapas: a) organização de conteúdos a partir dos estudos das Diretrizes Curriculares da disciplina; b) estudos e sistematização dos referenciais da proposta de trabalho; c) desenvolvimento, aplicação e retomada das metodologias de ensino; d) reorientações das atividades frente às respostas dos alunos. Essas etapas se complementam, e todo o processo formativo ocorre em contato direto com o aluno. Os resultados desta experiência de ensino-aprendizagem viabilizam um mapeamento da prática docente em seu viés mais problematizante: a receptividade na aprendizagem.

Referenciais bibliográficos

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T. e FUSARI, Maria F. de Rezende. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo, Cortez Editora, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura)

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do. **Diretrizes Curriculares de Arte para a Educação Básica**. Departamento de Educação Básica. Curitiba, 2008.

A CONTRIBUIÇÃO DO PIBID NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: PIBID GEOGRAFIA UNICENTRO

Aline de Fátima Carvalho dos Santos
Claudiane da Costa
Juliana Turibio Maria
Kelly Stori

Resumo: O presente trabalho visa discutir as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência, PIBID, do curso de Geografia da Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO, particularmente, do campus CEDETEG, Guarapuava – PR, na formação dos licenciandos de Geografia. Buscamos também fazer uma breve reflexão acerca da formação de professores e a contribuição do PIBID. Para obtenção dos dados foram aplicados questionários, impressos e por meio eletrônico, aos atuais pibidianos e para aqueles que passaram pelo programa. A partir dos resultados obtidos podemos concluir que os dois principais fatores que motivaram o ingresso e permanência no programa é a possibilidade de um contato diferenciado com o universo escolar e o aprimoramento da formação docente.

Palavras-chave: Formação de Professores; Geografia; PIBID

Introdução

O trabalho visa discutir as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência, PIBID, do curso de Geografia da Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO, particularmente, do campus CEDETEG, Guarapuava – PR, na formação docente dos licenciandos de Geografia. O Curso conta com a 2ª Edição do PIBID tendo como título do projeto Disciplinar “*Interação universidade e educação básica: diálogos e ações colaborativas no ensino Geografia (2012-2018)*” e com a 1ª Edição do Projeto Interdisciplinar “Educação Ambiental: Teoria e Prática Interdisciplinar na Escola” (2014-2018). Este último é desenvolvido de forma integrada com os cursos de Letras, História e Biologia da UNICENTRO.

Podemos destacar como objetivos do projeto: a) Aproximar a Universidade da educação básica; b) contribuir com a formação do estudante de licenciatura, no sentido de inseri-lo no universo escolar de forma mais permanente; c) produzir conhecimento sobre a escola, a Geografia Escolar e metodologias de ensino, de forma a contribuir também com o professor em exercício na escola; d) proporcionar experiências interdisciplinares de trabalho entre demais áreas do conhecimento; e) elaborar materiais pedagógicos voltados para a educação ambiental, dentre outros;

O PIBID se constituiu como uma política pública por meio do decreto 7.219/2010, sendo o mesmo uma iniciativa da CAPES. Trata-se de um programa que integra a universidade e a escola, contribuindo na formação docente e insere os acadêmicos no meio

educacional, onde estes acompanham as atividades e adquirem experiências enriquecedoras que contribuem para a construção de conhecimento sobre educação e ensino.

Visando uma melhor formação do profissional da educação básica, os programas que auxiliam nesta tarefa são fundamentais, ao passo que, entende-se que somente o estágio não supre as necessidades dos discentes em virtude do tempo disponibilizado para tal prática. Assim, o PIBID possibilita uma permanência em maior tempo dos acadêmicos na escola, quando isto acontece, às experiências são mais amplas, vivenciando a rotina escolar, aproximando os discentes de campo de trabalho, e sem dúvida, qualificando melhor a formação dos futuros professores.

A formação de professores: o debate e os resultados

A preocupação com a formação de professores no Brasil ocorre há muito tempo. Saviani (2009) divide em 06 períodos as propostas de formação de professores, sendo: a) 1827 – 1890 ocorrem os ensaios intermitentes de formação de professores; b) 1890-1932 Estabelecimento e Expansão do Padrão das Escolas Normais; c) 1932-1939 Organização dos Institutos de Educação; d) 1939-1971 organização e implantação dos cursos de pedagogia e de licenciatura e consolidação do modelo das escolas normais; e) 1971-1996 Substituição da escola normal pela habilitação específica de magistério; f) 1996-2006 Advento dos institutos superiores e o novo perfil do curso de Pedagogia.

A atuação do profissional exige uma formação que dê conta da construção e reconstrução dos conhecimentos geográficos fundamentais e de seu significado social, não basta o professor ter o domínio da matéria, é necessário tomar posições sobre as finalidades sociais da Geografia numa determinada proposta de trabalho, é preciso que o professor saiba pensar criticamente a realidade social e que se coloque como sujeito transformador dessa realidade (CAVALCANTI, 2002, p.110)

É evidente que o PIBID vem somar no processo de formação de docentes. É analisando e avaliando a forma como as ações são dirigidas que dimensionará o resultado, a importância desse programa na qualificação dos profissionais da educação básica. Pensando em uma análise mais aprofundada sobre o programa foi elaborado um questionário com 12 perguntas específicas e dirigidas, sendo 10 questões fechadas com alternativas e duas perguntas abertas, nas questões com alternativas os respondentes poderiam marcar mais de uma opção. Este questionário foi respondido pelos atuais e ex-pibidianos, formando um total de 24 respondentes. A aplicação do questionário deu-se com

a finalidade de avaliar e/ou melhor, conhecer a importância do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), na formação de cada acadêmico participante.

Nesse contexto procurou-se saber com os respondentes, como o programa contribuiu e contribui para a vida acadêmica de cada um dos pibidianos. Os pibidianos também expuseram as experiências nos colégios e as dificuldades que enfrentaram e enfrentam em termos pedagógicos. A pergunta central que norteou esta evidenciada no quadro 1, onde se percebe a importância do programa, no desenvolvimento do acadêmico em sala de aula, pois fica evidente que o programa ampliou a visão destes discentes sobre o meio escolar e seus problemas, pois 41% dos respondentes destacaram esta opção.

O PIBID contribuiu em quais aspectos?	Respondentes	Porcentagem
Na desinibição e desenvoltura em falar em público.	11	24%
Em conviver ou aceitar opiniões diferentes da minha.	6	15%
Melhorou meus conhecimentos em outras áreas de estudo.	5	13%
Ampliou minha visão sobre o meio escolar e seus problemas.	19	41%
Na compreensão nas disciplinas de educação da Graduação.	3	7%

Quadro 1: A contribuição do

Fonte: Os

PIBID autores,

2014

71

Quanto aos motivos pelos quais os pibidianos ingressaram no Programa, 18% responderam que foi por ter optado pela licenciatura como carreira profissional, 22% pelo o auxílio financeiro e por ser uma nova experiência, o destaque se dá em 35% que foi por interesse na docência, e 2% corresponde ao incentivo de professores.

Ao serem perguntados se, se o trabalho como professor será ou é parecido com o desenvolvido no PIBID, 8% responderam que não atuam e nem pretendem atuar como professores, 42% responderam que serão ou é terão semelhanças e 50% responderam em partes sim, e que adaptarão a realidade.

Com relação às dificuldades em desenvolver as atividades no colégio: 30% responderam falta de materiais didáticos e 70% responderam que não tiveram dificuldade

alguma. Outra questão feita foi se o PIBID auxiliou na compreensão dos conceitos geográficos, 63% responderam que sim, 4% responderam não, 13% responderam que auxiliou muito pouco, e 20% responderam que auxiliou muito.

No que tange ao desligamento do programa, com base nas respostas apresentadas, o motivo para o desligamento do participante do projeto ocorreu na grande maioria devido à conclusão da graduação correspondente a 55%, seguido por 27 % pelo emprego em outra área e 18% com participação em outro projeto oferecido pela universidade. Porém quanto a problemas com os demais participantes nada consta.

No que diz respeito ao tempo de participação no programa, pode-se observar que a maioria dos participantes (57%) ainda participa. Posteriormente segue-se o número de pessoas que participaram nos últimos seis meses (22%), os números de pessoas que participaram durante 4 meses (8%), e um ano e seis meses somou 9%, enquanto que o restante (4%) participou durante dois anos.

Quanto à permanência no programa. A maioria 35% permanece no programa, devido às experiências que o mesmo proporciona. Outros 15% devido ao contato diferenciado com o meio escolar que o programa possibilita. Outros 25% devido ao auxílio financeiro, recebido através da bolsa mensal. Enquanto 25% vê o programa como forma de aperfeiçoar o currículo acadêmico. Ao questionarmos se o pibidiano pensou em sair/desistir do programa 70% nunca pensou em desistir, 5% para ter outro tipo de experiência no currículo e 25% responderam sim e já deixaram o programa. Pode-se perceber que a maioria dos ingressantes permanece no programa e não pensaram em deixá-lo.

Sobre como são ou eram desenvolvidas as atividades, podemos destacar que a maioria com 54% trabalhava em grupo e com 42% algumas atividades em grupo e outras individuais. Nas questões que ficaram abertas, questionamos sobre como o discente passou a ver o ensino escolar após a experiência no PIBID, 38% destacaram conhecer as dificuldades e problemas do ensino. As demais respostas variaram entre entender de forma mais ampla e com visão crítica e buscar melhorias para o processo de ensino-aprendizagem.

Na outra questão aberta perguntava se o pibidiano estava aberto a sugestões ou contribuição para a melhoria do programa, o que chamou a atenção foi que a maioria 39% respondeu que não, outros 17% responderam que o programa necessita de auxílio no transporte e alimentação àqueles que trabalham em escolas do campo; as outras respostas foram variadas desde aumento no valor das bolsas, assim como de não rotular o pibidiano

apenas como bolsista, pois entendem que os mesmos não estão no programa apenas por oferecer uma bolsa.

Conclusão

Concluiu-se com o trabalho realizado que o PIBID teve e ainda tem uma contribuição significativa na vida profissional dos ex e atuais pibidianos. A partir desta análise verificou-se que o programa se soma com as disciplinas existentes na graduação, por exemplo, o Estágio Supervisionado que possibilita, embora rápida e superficial, uma vivência no ambiente escolar, mas que a sua contribuição preenche uma grande lacuna, ao possibilitar que o licenciando conviva um tempo maior e conheça de perto a realidade que contorna o estabelecimento escolar aonde o pibidiano desenvolve suas atividades sob orientação do Professor Supervisor do PIBID, no seu colégio.

Referências Bibliográficas:

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e Prática de Ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002 p.101-120.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação. Campinas, V. 14, 2009.

A CONTRIBUIÇÃO DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE FÍSICA NO IFPR-PARANAGUÁ

Jane Rosa ¹
Beatriz Bronislava Lipinski ²

Resumo: O presente trabalho expõe as ações do subprojeto da Física, vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), realizado no Instituto Federal do Paraná (IFPR), e discute algumas contribuições do programa na formação dos futuros professores. O subprojeto da Física é desenvolvido junto ao Curso Superior de Licenciatura em Física do Câmpus Paranaguá, com estudantes desde o período inicial até o último período do curso, e conta com a cooperação de duas escolas públicas, nas quais são desenvolvidas atividades abordando conceitos físicos para crianças e adolescentes dos níveis fundamental e médio. Durante os dois anos de participação no programa, já foi possível perceber alguns resultados positivos com relação a postura profissional dos licenciandos, a qual é evidenciada nos estágios, além disso percebe-se também a permanência e um maior comprometimento dos estudantes com o curso.

Palavras-chave: PIBID. Formação inicial de professores. Ensino de física.

Introdução

O Curso de Licenciatura em Física do IFPR Câmpus Paranaguá vem participando do PIBID desde 2012, quando foi implementado na Instituição, e o foco do projeto inicial foi o desenvolvimento de ações que envolvessem preferencialmente atividades relacionadas com as práticas experimentais voltadas ao ensino de física e direcionadas aos estudantes do ensino médio. O trabalho desenvolvido nessa primeira fase se estendeu até final de 2013, e a partir de 2014 o programa foi ampliado. Atualmente a equipe do PIBID/Física do IFPR Paranaguá é composta por 21 estudantes bolsistas do Curso de Licenciatura em Física, 04 professores supervisores das escolas de educação básica e 02 professoras coordenadoras de área que atuam no Curso de Licenciatura em Física (Rosa, 2013).

As ações e atividades desenvolvidas pela equipe do PIBID/Física, atendem os diferentes níveis de ensino ofertados pelas duas escolas públicas parceiras no projeto. No Colégio Estadual Porto Seguro o trabalho é desenvolvido com alunos do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio (1º ao 3º ano), enquanto na Escola Municipal Joaquim Tramujas Filho a equipe desenvolve atividades voltadas ao ensino de ciências com crianças do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Diante da expansão do programa, novos desafios foram propostos, destacando-se o trabalho que vem sendo desenvolvido pelos licenciandos com as crianças do Ensino Fundamental, além das ações e atividades voltadas ao ensino de física com os estudantes do Ensino Médio.

Metodologia e características das ações desenvolvidas nas escolas parceiras

Para uma melhor organização e acompanhamento de todas as ações e atividades desenvolvidas pela equipe do PIBID/Física, em ambas as escolas e nos diferentes níveis de ensino, a equipe (licenciandos, supervisores e coordenadores) foi subdividida em grupos de trabalho. A dinâmica do planejamento das ações

¹ Docente/Doutora/IFPR Câmpus Paranaguá, jane.rosa@ifpr.edu.br

² Docente/Doutora/IFPR Câmpus Paranaguá, beatriz.lipinski@ifpr.edu.br

desenvolvidas, ocorre de forma participativa, mediante reuniões semanais realizadas nas dependências do IFPR ou nas escolas parceiras. As reuniões são voltadas para a discussão, orientação à pesquisa, proposição e elaboração de materiais didáticos, além de oportunizar momentos para o compartilhamento das experiências e reflexões sobre os desafios enfrentados pelos licenciandos, e assim levantando subsídios para adequações e direcionamentos das próximas atividades a serem desenvolvidas.

As atividades e ações de intervenção nas escolas são classificadas em duas modalidades: curriculares e complementares. A primeira está associada às atividades desenvolvidas diretamente na sala de aula, em horário regular das aulas, e em acordo com o plano de trabalho docente dos professores supervisores, normalmente voltadas à proposição de aulas envolvendo atividades experimentais. A segunda modalidade, se refere as atividades complementares desenvolvidas em contra turno das aulas regulares, como por exemplo: gincana de foguetes com garrafa PET; feira de ciências; oficinas preparatórias para participação dos alunos na OBA (Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica), entre várias outras oficinas abordando temas da física.

Devido ao fato do projeto realizar ações em diversos níveis de ensino, as atividades são cuidadosamente planejadas, considerando a evidente necessidade de adaptação de linguagem para cada nível e a escolha de temas que abordem conceitos que possam ser absorvidos em cada faixa etária trabalhada. Nesse sentido, as atividades realizadas com os alunos da primeira etapa da Educação Fundamental, abordam prioritariamente os temas envolvidos no cotidiano das crianças, em situações domésticas corriqueiras e em situações do ambiente escolar ou do seu lazer, como brinquedos e brincadeiras ou assuntos abordados pelas redes de televisão ou nas redes sociais, que chegam ao conhecimento das crianças no modo informativo. Como exemplo, a primeira atividade aplicada na escola municipal, teve como tema a diferença entre a água doce e a água salgada, com aplicação de atividades experimentais abordando o conceito de densidade e fluabilidade. Essa atividade permitiu a discussão de várias situações-problema e questionamentos que cercam o universo dos alunos desta região (litorânea e portuária), como a presença de mar e rios e a diferença entre eles; porque se deve economizar a água dos rios; consciência ambiental e preservação das matas e rios; porque alguns objetos afundam na água e outros não, a exemplo do navio que flutua sendo tão pesado.

75

Contribuição do PIBID/Física na formação inicial dos futuros professores de física

Cunha (2011, p. 81) relata que “os atuais professores se inspiram nas práticas vividas quando decidem como ensinar”. Nesse sentido, o papel dos professores supervisores e as experiências vivenciadas pelos licenciandos no dia a dia escolar, contribuem para uma formação profissional mais sólida dos futuros profissionais, pois a prática associada a uma experiência consolidada vai além da teoria contemplada nos cursos de licenciaturas.

Destacamos que no subprojeto PIBID/Física do IFPR Paranaguá, além da variedade das atividades desenvolvidas pelos licenciandos nas escolas, o trabalho também é caracterizado por uma pluralidade

metodológica necessária para desenvolver as ações com os diferentes níveis de ensino, impondo desafios e ao mesmo tempo enriquecendo a formação dos futuros professores. Nesse contexto, citamos o trabalho desenvolvido com crianças de seis a dez anos de idade, faixa etária que, de acordo com as teorias do desenvolvimento cognitivo de Piaget (1969) e Vygotsky (1999), envolve várias fases em relação à maturidade cognitiva, o que requer que cada temática a ser abordada seja planejada utilizando recursos didáticos, instrumentos avaliativos e linguagem apropriados à cada série.

Outro aspecto do projeto que contribui com a formação dos futuros professores, é evidenciado na fase de planejamento das ações, momento no qual os licenciandos dedicam-se à pesquisa e ao estudo dos conteúdos específicos, necessário para desenvolver os experimentos e recursos didáticos para utilização durante as atividades na escola. Essa nova postura acadêmica é destacada no relato dos próprios licenciandos:

[...] a partir do momento que é necessário preparar aulas, eu passei a estudar o dobro, às vezes o triplo do que eu vinha estudando ultimamente. Isso acontece porque para ensinar, primeiramente é preciso saber o conteúdo para poder transmiti-lo corretamente. (Relato do bolsista A). [...] A principal articulação entre as atividades desenvolvidas no PIBID e as aulas no curso de licenciatura, foi o fato de eu ter que estudar muito para ministrar as oficinas, e isso estou levando para as aulas no curso. (Relato do bolsista B).

Conclusão

O subprojeto PIBID/Física do IFPR Paranaguá, oferece aos licenciandos um complemento importante na sua formação profissional docente. Diferente do que acontece nas disciplinas de estágio supervisionado, as atividades do PIBID abrem para os licenciandos um espaço de pesquisa, de experimentação e de verificação daquilo que é discutido nas salas de aula de uma licenciatura, desde o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, passando pelas diversas metodologias de ensino e o planejamento e aplicação de atividades, desde as lúdicas até as mais complexas, tradicionais ou inovadoras, no ensino dos conteúdos de física.

Os licenciandos envolvidos no PIBID, em geral, permanecem no curso, tornando o programa um grande aliado no combate à evasão e à retenção, uma vez que eles também apresentam maior proatividade no curso e melhor desempenho nas disciplinas da matriz curricular, tanto naquelas que abordam o ensino quanto naquelas que tratam dos conteúdos específicos de física. Além disso, o estudante que participa do PIBID desde o início do curso, demonstra maior comprometimento e facilidade no desenvolvimento dessas atividades curriculares, demonstram também uma melhor preparação para o exercício da sua futura profissão, característica evidenciada nos licenciandos que estão fazendo o estágio supervisionado.

Referências bibliográficas

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. São Paulo: Papyrus, 2011.

PIAGET, J.; FRAISSE, P. **Tratado de psicologia experimental**: Aprendizagem e memória. Forense, 1969. Trad. Agnes Cretella, RJ.

ROSA, J; LIPINSKI, B. B. **Subprojeto de Física**: detalhamento da proposta submetida ao Edital PIBID nº61/2013 CAPES. Paranaguá, 2013. Disponível em: <<https://sites.google.com/a/ifpr.edu.br/jane/projetos>> Acesso em: 21 set. 2014.

VIGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA A PARTIR DA MEMÓRIA E HISTÓRIA LOCAL: O USO DO JORNAL COMO FONTE DO CONHECIMENTO HISTÓRICO

Sandro Antonio da Cruz¹

Alessandra da Silva²

Marcelo Douglas Nascimento Ribas Filho³

Resumo: O presente trabalho busca expor uma atividade desenvolvida no Colégio Estadual João XXIII - Ensino Fundamental, Médio e Profissional, situado em Irati, Paraná. Com o intuito de intervir com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) dentro da sala de aula, foi desenvolvida uma atividade nos sextos anos utilizando como recurso metodológico o uso do jornal local, a fim de problematizar a diversidade de fontes do conhecimento histórico, partir do ensino capaz de valorizar a realidade conhecida por eles e, ainda, contribuir no desenvolvimento dos sentidos da cidadania nos alunos, ao passo que após leitura, discussão e problematização do jornal com outras fontes do conhecimento histórico, foi realizado um reflorestamento simbólico da escola, estabelecendo nos alunos o sentido de participação como sujeitos modificadores dos espaços em que vivem, contribuindo na formação cidadã dos estudantes.

Palavras-chave: Ensino de história. História local. Educação Ambiental. Cidadania.

1. Introdução:

Por meio da análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Colégio Estadual João XXIII, foi verificada a preocupação da comunidade escolar no desenvolvimento do conhecimento histórico capaz de utilizar metodologias que partam da realidade dos alunos, com propostas de ensino diversificadas, superando a limitação da abordagem do ensino refém, unicamente, do livro didático. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação (PIBID), entre as várias propostas de intervenção na sala de aula, tem por objetivo atuar justamente com esse compromisso, contribuindo na diversificação de metodologias que atentem a construção do conhecimento nos alunos da rede básica. Juntando a proposta pedagógica da escola e os objetivos do PIBID, trabalhamos em uma das intervenções, que ocorreram nas salas de aulas do sexto ano do ensino básico, por meio do uso do jornal da cidade, a fim de problematizar as várias possibilidades do conhecimento histórico e valorizar um ensino que se dá a partir da história e memória local. A metodologia partiu do uso de uma reportagem do Jornal *Folha de Irati* que tratava sobre a maior enchente da história do município, buscando relacionar, os assuntos da reportagem, a memória histórica dos alunos aos recentes acontecimentos catastróficos do estado do Paraná, bem como, da cidade de Irati. Dessa forma, foi realizada uma problematização sobre os cuidados com o meio ambiente, o papel que cada

77

¹ Bolsista PIBID. Subprojeto PIBID-História da Unicentro – Campus de Irati-PR. sandroantoniocruz@hotmail.com

² Bolsista PIBID. Subprojeto PIBID-História da Unicentro – Campus de Irati-PR. alesandra18silva@gmail.com

³ Bolsista PIBID. Subprojeto PIBID-História da Unicentro – Campus de Irati-PR. marcelodribas@gmail.com

um poderia fazer para transformar a realidade dos desmatamentos e, ainda, iniciar intervenções na própria escola por meio de um reflorestamento do pátio da instituição, contribuindo na prática para a construção da cidadania nos alunos.

Uma simples ação pode desenvolver nos alunos consciência crítica sobre o seu papel de cidadão. Buscamos atrelar o conhecimento histórico e a construção da cidadania para a preservação do meio ambiente, dando aos alunos o sentimento de agentes capazes de promover mudanças, e ainda demonstrando a diversidade de possibilidades de fontes do conhecimento que podem ser utilizados para desenvolver consciência histórica e assim assumir “o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo [...] criem e recriem sua existência com um material que a vida lhes oferece” (FREIRE, 2001, p.30).

2. Fundamentação teórica metodológica.

O uso da história local na construção da cidadania são temas muito discutidos no meio educacional, havendo uma infinidade de trabalhos produzidos por acadêmicos, professores e demais profissionais da área da educação que defendem a necessidade desse viés. Entre os inúmeros trabalhos elaborados, destacamos os trabalhos de SIQUEIRA, CARDOSO, CÉSAR (2011) intitulado *O ensino de história local e a construção da cidadania* como um exemplo na defesa do ensino de história local para a construção da cidadania. Ao passo que desenvolvida a consciência nos alunos que a História está em todos os lugares e que eles são consequências dela, os resultados podem desenvolver competências de significados de participação, o que próprio dos sentidos da cidadania. Assim, a história local além de instigar o conhecimento a partir da realidade conhecida pelos alunos é capaz de desenvolver competências próprias para a valorização de participação cidadã.

Outro tema que merece destaque é a educação ambiental, a qual, consta na lei 9795, de 27 de abril de 1999 que destaca no Art.º 10 em que: “A educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal”. Por esse motivo, segundo CARVALHO (2014), a educação ambiental, deve ser incorporada em todas as disciplinas da educação, como forma de desenvolver a consciência nos alunos da rede básica sobre as questões de preservação ambiental. Dessa forma, trabalhar a construção da cidadania nos alunos partindo do uso do jornal, como possibilitador de análise local e

ainda, realizar o reflorestamento simbólico da escola a partir de problematizações no ensino da história pode servir como possibilidade de atender a essa necessidade que se faz inclusive na lei.

3. Desenvolvimento da atividade:

Propondo, inicialmente, a leitura da manchete *Sem passagem* – do jornal “*Folha de Irati*” (edição de 20 de junho de 2014, Ano: 41, nº: 2027) – foi discutido, junto dos alunos, o papel que o homem exerce na natureza. A manchete trazia, basicamente, uma explanação dos acontecimentos relacionados aos últimos desastres naturais daquele período, como as enchentes ocorridas na primeira metade do ano, 2014, no estado do Paraná. Tal manchete foi discutida como fonte para o conhecimento da história local, que posteriormente poderia servir como documento histórico a algum historiador, que posteriormente poderia utilizá-la na realização de uma pesquisa sobre a história dos desastres naturais de Irati.

A partir de problematizações e discussões com os alunos forma levantadas algumas questões, como: em que medida podemos dizer que essas catástrofes são realmente naturais, ou até que ponto o homem é ou não responsável pelos desastres? Até que ponto as ações do homem no meio ambiente podem ser consideradas progresso? Etc.

79

Com tais questões em mente foram abordadas temáticas do homem enquanto agente modificador da natureza em que os mesmos podem ser definidos como atores que agem direta ou indiretamente e são afetados, de forma positiva ou negativa, pelas próprias ações, transformando, desta forma, a própria realidade.

A ação humana sobre a natureza para garantir a sobrevivência dos indivíduos é uma característica encontrada nos mais diversos grupos sociais, nos diferentes momentos da História qualquer povo ou sociedade modifica a natureza, embora de formas diferentes. (VASENTINI e VLACH, 1997, p.11)

Questões como essas serviram para pensar o poder modificador do homem diante da natureza. Por essa razão, foi introduzido aos alunos a ideia de um reflorestamento da escola como ato simbólico, sendo plantado, junto aos alunos do sexto ano, cerca de 60 mudas de árvores aos arredores do Colégio Estadual João XXIII.

Essa ação realizada objetivou promover a consciência crítica e cidadã dos alunos para a preservação do meio ambiente, por meio da busca por efeitos benéficos para o futuro da comunidade local. Entende-se que a arborização representa um incentivo para germinar ideias disseminadoras para o bem social comum.

Almeja-se a compreensão de que a História não se resume a fatos passados e distantes do cotidiano, mas está presente em todos os âmbitos, inclusive nos acontecimentos atuais da natureza. A partir desse pressuposto, percebe-se ao ler uma simples manchete de jornal como o ensino de história pode se utilizar dessas fontes do conhecimento como ferramentas a construção da cidadania nos alunos.

Assim como todos os setores da sociedade, a escola por meio do ensino da história desempenha papel fundamental na construção e no exercício da cidadania, proporcionando contribuições “específica ao desenvolvimento dos alunos como sujeitos conscientes, capazes de entender a História como conhecimento, como experiência e prática de cidadania” (MEC: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), 1997, p.25),

Buscou-se, dessa forma, trabalhar uma metodologia que contemplasse outras fontes do conhecimento, como o jornal nas aulas de história, que por sua vez podem favorecerem o ensino da história local, instigar o sentido de participação que é próprio da cidadania, e ainda por meio da prática do reflorestamento contribuir com o exercício pratico cidadão dos alunos na escola.

80

Referências bibliográficas

FREIRE, Paulo. **Conscientização - teoria e prática da libertação**. São Paulo: Centauro, 2001.
SCHNEIDER, Claércio Ivan. **O Resignificar da prática docente no cotidiano escolar: experiências de formação a partir do subprojeto história/I**, 2013. (no prelo).

SCHMIDT, M. A.; Garcia, T. M. F. B. “A Formação da Consciência Histórica de Alunos e Professores e o Cotidiano em aulas de História”. **Cad. Cedes**. Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 26 de agosto de 2014.

SIQUEIRA, F. J. F. S.; CARDOSO, E. C. O.; CÉSAR, A. C. G.; **O ensino de história local e a construção da cidadania**. Disponível em: <http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2011/anais/arquivos/RE_0795_1096_01.pdf> Acesso em: 10 de agosto de 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. www.portal.mec.gov.br. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf>> Acesso em: 28 de agosto de 2014.

VIEIRA, Paulo Freire. “Repensando a Educação para o Eco desenvolvimento no Brasil”. Anais do **Encontro Nacional de Ensino Agrícola**. Camburiu, 31 out. 2002.

CARVALHO, Ely B ergo de. “IV Fórum das licenciaturas”. **Conferencia de encerramento História Ambiental**”.

Disponível em: <http://eventos.unicentro.br/flicenciaturas2014/index.php?menu> 1 Acesso em: 16 de setembro de 2014.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL. Disponível em:
http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_04.02.2010/CON1988.pdf Acesso em: 15 de setembro de 2014.

A CRÔNICA NARRATIVA HUMORÍSTICA COMO OBJETO DE ENSINO NO PROJETO PIBID: A ELABORAÇÃO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA UM JORNAL ESCOLAR

Ana Carolina Bueno (PIBID-UENP)

Regimara Maria de Souza (PIBID-UENP)

Profa. Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros (UENP)

Resumo: Este trabalho faz parte do subprojeto PIBID/UENP “Letramento na escola: práticas de leitura e produção textual”, inserido no eixo 2, “Gêneros textuais”. Este eixo está centrado no letramento por meio de gêneros do jornal, com a mediação da ferramenta “sequência didática”, fundamentada nas pesquisas do grupo genebrino filiado ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). O objetivo desta comunicação é apresentar o processo de elaboração colaborativa da sequência didática do gênero “crônica narrativa humorística”, que está sendo desenvolvida em um 7º ano de uma escola pública de Cornélio Procópio/PR. A proposta do subprojeto é construir de forma conjunta – alunos das duas escolas filiadas –, um jornal escolar que será distribuído para a comunidade. Com isso, pretende-se contribuir com os processos que envolvem tanto o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, como a formação docente, nível inicial e continuado.

Palavras-chave: Sequência didática. Gêneros do jornal. Crônica narrativa humorística.

Introdução

A ideia de tomar os gêneros jornalísticos como objeto/instrumento de ensino da língua é fonte de discussões de inúmeros pesquisadores, como Bonini (2011), Franco de Oliveira (2009), Faria e Zancheta Jr. (2007). Mas se a esfera jornalística produz diversos gêneros que estão potencialmente aptos a adentrar a sala de aula (cf. BRASIL, 1998; PARANÁ, 2008), qual abordagem teórico-metodológica a escola deve (ria) dar a eles, ou seja, como transpor os conhecimentos desses gêneros para o contexto de ensino da língua?

É nesse ponto que o eixo 2 (Gêneros Textuais) do subprojeto PIBID “Letramento na escola: práticas de leitura e produção textual” (UENP/CCP), tomando como premissa o fato de a Língua Portuguesa ser um locus privilegiado para a inserção, discussão e problematização dos discursos da esfera jornalística, adota as sequências didáticas (SD) como procedimento de ensino da língua. Procedimento esse sustentado pelos estudos teóricos-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD – cf. BRONCKART, 2003; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, entre outros). Nessa concepção, os gêneros textuais (no nosso caso, os do jornal) são vistos como objeto/instrumento de ensino (BRASIL, 1998).

As ações didáticas do subprojeto giram em torno da construção de duas ferramentas – modelos didáticos e a sequências didáticas de gêneros do jornal – com vistas à elaboração colaborativa de um jornal escolar (alunos de três turmas escolares distintas). Para tanto, necessitamos fazer uma adaptação à metodologia proposta pela engenharia didática do ISD, já que

ela foi projetada para mediar projetos de ensino focados em um único gênero textual. Na engenharia didática do ISD as oficinas da SD focam-se na apropriação de um único gênero, já no nosso subprojeto o objeto unificador é um suporte textual, o JORNAL ESCOLAR, portanto, não temos um único gênero para didatizar, mas todos os que irão compor o jornal a ser construído colaborativamente.

A pesquisa empírica: a construção do jornal escolar no subprojeto PIBID

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), oferecendo bolsas a estudantes de Licenciatura, professores de Universidades e da Educação Básica. Seu objetivo é promover uma articulação entre as Licenciaturas e as Instituições de Ensino, possibilitando um imbricamento entre teoria e prática na formação docente. O Programa tem como foco as escolas com baixo Índice de Desenvolvimento de Educação básica (IDEB).

O PIBID teve início na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) em 2012. Em 2014 foi iniciado o subprojeto “Letramentos na escola: práticas de leitura e produção textual”, o qual visa promover “[...] a ampliação da competência comunicativa do aluno para falar, ouvir, ler e escrever textos fluentes, adequados e socialmente relevantes” (ANTUNES, 2003, p. 122), conforme os objetivos das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná (2008), que prevêem o trabalho com o ensino da Língua Portuguesa, tendo em vista a articulação dos quatro grandes eixos: leitura (literatura e demais esferas sociais), escrita, oralidade e análise linguística. O subprojeto é desenvolvido em duas frentes: uma com foco no letramento literário e outra nos gêneros textuais (no ano de 2014 o foco são os gêneros do jornal).

Nossa pesquisa está inserida no segundo eixo, trabalhamos com duas escolas estaduais e, conseqüentemente, duas docentes (denominadas pelo PIBID como “professoras supervisoras”), além de treze alunos da Graduação (dez bolsistas e três voluntários). Para desenvolver essa pesquisa os pibidianos foram divididos em quatro grupos, sendo dois para cada escola. Para realizar nossa proposta, foram feitos planejamentos que visam à formação dos pibidianos e também das professoras, conforme demonstrado abaixo.

Quadro 1 – Atividades do subprojeto PIBID

Período	Atividades
Primeiro semestre de 2014	1) leituras diversas (produção de fichamentos e material-suporte para seminários) para discutir, semanalmente, as questões teórico-metodológicas que fundamentam o subprojeto; 2) observação do contexto de intervenção; 3) realização de oficinas de

	leitura do jornal <i>Folha de Londrinano</i> lócus da intervenção; 4) pesquisa e elaboração de <i>modelos teóricos</i> (BARROS, 2012) dos gêneros selecionados para fazer parte do jornal escolar; 5) oficinas de elaboração de gêneros do jornal.
De junho a agosto de 2014	Elaboração das sinopses das SD e dos seus dispositivos didáticos
De 18 de agosto a 7 de novembro	1) intervenção nas salas de aula das turmas envolvidas no subprojeto; 2) planificação das SD, a partir de uma linguagem instrucional, uma vez que, ao final, elas são transformadas em um caderno pedagógico a ser distribuído na rede pública de ensino da região.
Durante as atividades do subprojeto	Produção de diários reflexivos sobre as ações desenvolvidas.

Para viabilizar a construção do jornal escolar os pibidianos foram distribuídos em quatro grupos, dois para cada escola parceira (denominadas escolas A e B). A divisão ficou da seguinte forma: 1) escola B, 7º ano – artigo de opinião; 2) escola B, 7º ano – crônica narrativa humorística; 3) escola A, 8º A – carta do leitor, carta ao editor, roteiro, anúncio publicitário comercial, anúncio classificado; 4) escola A, 8º B – reportagem temática, enquête, infográfico, foto/legenda, sinopse de filme comentada, ficha técnica, horóscopo.

Para este trabalho, trazemos a sinopse da SD da crônica narrativa humorística, como ponto de apoio para nossas análises finais.

O jornal escolar: elaboração da SD da crônica narrativa humorística

A SD está sendo desenvolvida em uma turma de 7º ano de uma escola pública da cidade de Cornélio Procópio/PR. Ela possui doze oficinas, cada qual voltada para um objeto apreendido do gênero e a objetivos a serem alcançados. Abaixo apresentamos uma sinopse que sintetiza as atividades planejadas para cada oficina.

Quadro 2 – Sinopse da SD da Crônica Narrativa Humorística

Sinopse da SD da Crônica Narrativa Humorística
<p>OFICINA 1: Primeiro contato com o gênero</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação do projeto. 2. Apresentação das crônicas publicadas em jornais e coletâneas (atividade em grupo, na biblioteca). 3. Discussão oral sobre o gênero crônica, sobretudo, o contexto de produção e sobre cronistas famosos. 4. Leitura coletiva, com comentários, da crônica da “Sobre a crônica” de Ivan Ângelo.
<p>OFICINA 2: O cotidiano presente nas crônicas</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação com questionamentos orais de vídeos, imagens do cotidiano, posts do facebook que tragam tanto fatos do cotidiano, como fatos inusitados que não pertencem ao dia a dia. 2. Análise e comparação, a partir de questionário escrito, com perguntas abertas e fechadas, de quatro crônicas de modalidades diferentes, com foco tanto no estilo de cada uma como na identificação dos fatos do cotidiano.
<p>OFICINA 3: Produção de humor</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificação do humor presente em imagens apresentadas em slides; questionamento oral sobre o que gera o humor nas imagens. 2. Leitura de piadas, com identificação do que gerou o humor, em slides. 3. Contação de causos: relatos de fatos engraçados (tanto de professores como de alunos).

<p>OFICINA 4: Primeira produção da crônica 1. Primeira produção de uma crônica com base em algum fato engraçado do cotidiano.</p>
<p>OFICINA 5: A sequência narrativa 1. Análise coletiva, a partir de uma atividade escrita, de uma crônica humorística, com foco nas fases da sequência narrativa. 2. Análise individual, com questionário escrito, de uma crônica narrativa/humorística, com foco nas fases da sequência narrativa: apresentação da situação, complicação, ações, clímax, resolução, situação final... 3. Retextualização de uma tirinha/HQ em conto (texto narrativo), com inserção de narrador observador e manutenção dos diálogos/discurso direto. 4. Análise coletiva, a partir de slides, das fases da sequência narrativa de um conto de aluno: atividade escrita, sistematizada em quadros.</p>
<p>OFICINA 6: Elementos da narrativa 1. Identificação das descrições no conto produzido (usar cores diferentes para grifar as descrições de cada personagem: uma cor para cada personagem). 2. Produção de descrições detalhadas dos personagens e de lugares do conto (caderno). 3. Atividade de transformação dos discursos diretos do conto (diálogos) em discurso indireto (caderno).</p>
<p>OFICINA 7: A funcionalidade temporal 1. Análise da retextualização do discurso direto para indireto, com foco no uso do tempo e modo verbal e no uso da pessoa gramatical – atividade escrita. 2. Identificação e análise dos verbos e pessoa gramatical presentes em uma crônica (atividade escrita individual). 3. Produção, pelos alunos, de um quadro esquemático que demonstre as modificações verbais e de pessoa na passagem do discurso direto para indireto (professor irá levar um dispositivo didático preparado).</p>
<p>OFICINA 8: As retomadas textuais 1. Atividade escrita (coletiva) de retomada textual na crônica, a partir de preenchimento de lacunas com retomadas de um(us) referente(s) selecionado(s). 2. Atividade de análise (com grifo colorido) da retomada textual em uma selecionada (com os referentes selecionados), com posterior explicação do tipo de retomada crônica.</p>
<p>OFICINA 9: Campo semântico 1. Análise, na lousa, do campo semântico de uma crônica sobre futebol – “árvore semântica”. 2. Árvore semântica de tema selecionado pelos alunos, na lousa.</p>
<p>OFICINA 10: Conteúdo temático: o humor 1. Vídeo com stand up comedy, programas de humor (tipo Pânico) para reflexão sobre o humor na atualidade. 2. Vídeo sobre bullying. 3. Produção de uma resposta dissertativa para a pergunta: qual a ligação entre o bullying e o humor na atualidade? (pergunta na lousa e resposta no caderno). 4. Leitura e análise oral (coletiva) de tirinhas e charges (sempre crítica – geralmente negativa), com foco no tipo de humor. 5. Debate de questões polêmicas presentes nas crônicas já trabalhadas. Exposição oral dos grupos.</p>
<p>OFICINA 11: Produção final com reescritas 1. Produção final/Reescrita da crônica da produção inicial (estratégias diferentes de reescrita). 2. Digitação dos textos.</p>
<p>OFICINA 12: Socialização dos textos 1. Oficina final: divulgação dos textos/trabalhos. 2. Escolha de duas crônicas para serem publicadas no jornal escolar.</p>

Considerações finais

Elaborar uma sequência didática foi uma experiência gratificante, porém um trabalho que exigiu muito esforço, revisões e reelaborações, diferentemente do que acontece com os livros didáticos – que já disponibilizam todas as etapas da didatização do objeto de ensino. O trabalho de elaboração das SD teve início com pesquisas em textos teóricos sobre a noção de gêneros, de transposição didática, do procedimento “sequência didática”, entre outros focos. De início, o foco foi na importância do gênero como objeto de ensino e qual papel ele exerce na sociedade, para que os alunos entendessem o porquê estavam diante daqueles textos em sala. Todas as atividades foram

elaboradas com orientação, nos encontros do PIBID, após leituras e pesquisas em casa. Isso demandou tempo, pois muitas atividades passaram por reelaboração, pois é preciso trabalhar com atividades que sejam pertinentes ao contexto de intervenção. Precisamos selecionar textos do gênero trabalhado para elaborarmos as atividades, imagens que identificassem humor, entre outros materiais, o que configurou uma experiência relevante para a formação docente, já que esse trabalho, na maioria das vezes, já está feito pelo livro didático. Procuramos fazer tudo de forma muito diversificada e lúdica, pois uma de nossas preocupações era não causar cansaço ou perda de foco por parte dos alunos. Foi um trabalho lento e minucioso que hoje representa um “grande feito”. É gratificante saber que durante nossa formação colaboramos para elaboração de um material didático que servirá de base para muitos professores, e nos auxiliará durante nossa vida profissional.

Referências

- ANTUNES, I. *Aula de portugueses: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- BONINI, A. *Jornal escolar: gêneros e letramento midiático no ensino-aprendizagem de Linguagem*. RBLA, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 149-175, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa*. Volume: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 1998.
- BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. reimpressão. São Paulo: EDUC, 2003.
- FARIA, M.A.; ZANCHETTA JR.; J. *Para ler e fazer o jornal na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2007.
- FRANCO DE OLIVEIRA, N. A. Saiu na Veja?: A relação escola/imprensa e os gêneros jornalísticos no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. *Máthesis*(Jandaia do Sul), v. 10, p. 71-90, 2009.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação Básica. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa*. Paraná: SEED, 2008.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

A DANÇA CRIATIVA E SUAS POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO NA ÁREA ESCOLAR: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Mariane Trevizan¹
Lidhiany Soares Pereira²
Debora Gomes³
Eliton Eduardo Candido⁴

Resumo: O presente trabalho consiste em um relato de experiência de bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de Educação Física, realizado no Colégio Estadual Antônio Xavier da Silveira em Irati, PR. Este projeto de intervenção tem como conteúdo estruturante a dança, mais especificamente a dança criativa, voltado para alunos do terceiro ano do ensino médio, que pouco a vivenciaram em anos anteriores na escola. Esperamos que esta intervenção desempenhe um papel importante na educação dos corpos, demonstrando que é possível todos dançarem e que para isso não é preciso uma sequência de movimentos definida, com técnicas rígidas, mas sim que cada um seja o criador do seu próprio movimento. Por fim, justifica-se esta ação a fim de possibilitar a vivência sistematizada do conteúdo de dança, bem como provocar nos alunos a reflexão sobre este conteúdo na perspectiva da escola e social.

Palavras-chave: Dança. Escola. Educação Física.

Introdução

Dentre as ações previstas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto de Educação Física, a ação cinco prevê atuação docente dos acadêmicos bolsistas supervisionada pelo professor da escola e orientada pela coordenação de área.

Em um primeiro momento a ideia de desenvolver um projeto de intervenção sobre dança ocorreu por estar no planejamento do professor atuante na escola e pelo fato de ainda ser um conteúdo desafiador a ser abordado no cotidiano das aulas de Educação Física.

A atividade foi desenvolvida no Colégio Antônio Xavier da Silveira, do município de Irati-PR com alunos de duas turmas do terceiro ano do Ensino Médio durante o primeiro bimestre do segundo semestre. Estas turmas estudam no regime por Bloco, onde as aulas de Educação Física se concentram em apenas um semestre, com quatro aulas semanais.

Mesmo sendo conteúdo proposto nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCEB) do Estado do Paraná, o trabalho sistematizado da dança na escola ainda é pouco evidenciado e isto decorre por vários fatores, dentre eles: pela formação acadêmica muitas vezes não oferecer subsídios necessários para o desenvolvimento deste conteúdo nas aulas de Educação Física; pelo

¹ Graduando em Educação Física, UNICENTRO, marianetrevizan@hotmail.com

² Graduando em Educação Física, UNICENTRO, lidhi_pereira@yahoo.com.br

³ Graduada em Educação Física, Mestre em Educação, UNICENTRO, deboragomes@irati.unicentro.br

⁴ Graduado em Educação Física, Mestrando no Programa Interdisciplinar em Desenvolvimento Comunitário, Professor da Rede Estadual do Paraná desde 1995, Professor de Educação Física do Colégio Estadual Antônio Xavier da Silveira desde 2005, tiu70@yahoo.com.br

professor sentir-se inseguro em realizar o trabalho pela falta de conhecimentos teóricos-metodológicos e vivências práticas; pela escassez de material didático; pelo pouco espaço físico e também pela resistência na realização das atividades por parte dos educandos devido à timidez ou pré-conceitos com relação às questões de gênero.

A dança geralmente é visível em espetacularizações, como o carnaval, onde o corpo é exaurido de forma a exibir diferentes manifestações culturais, porém em âmbito escolar quando aparece é como uma figura decorativa em festas e apresentações escolares, o que implica na anulação deste conteúdo para a formação integral do educando, como afirma BRASILEIRO:

[...] hoje é cada dia mais evidente a presença da dança nas escolas, porém ainda marcadamente nos espaços festivos. Apesar de ser caracterizada, nos documentos curriculares, como um conteúdo da arte e da educação física, ou seja, conhecimento a ser ensinado no espaço de formação de crianças e adolescentes, a mesma aparece e desaparece em programas escolares (BRASILEIRO, 2008, p. 523).

Neste sentido, partimos do pressuposto de que se a dança for abordada como conteúdo escolar, o aluno poderá recobrar a confiança no ser humano que é pleno e capaz, desenvolvendo assim a capacidade de se movimentar criativamente, do resgate da própria personalidade e do contato com o lado mais humano através da expressão artística.

88

Desenvolvimento

Talvez o maior desafio dos professores e futuros profissionais da área da Educação Física seja abordar a dança na escola como um conhecimento importante para o processo de formação integral do aluno e dar a ela um significado histórico, cultural e social durante a intervenção pedagógica. Dessa forma, buscamos neste projeto em uma sequência de oito aulas:

- 1- Vivenciar a dança Criativa;
- 2- Debater a importância da dança como expressão cultural presente nas nossas relações cotidianas;
- 3- Criar um espaço para o desenvolvimento das relações interpessoais e intrapessoais dos alunos, professores e acadêmicos Pibidianos;
- 4- Demonstrar a viabilidade de trabalhar a dança de forma criativa e estruturada dentro do espaço escolar.

Inicialmente foi solicitado aos alunos que escrevessem um conceito de dança e como vivenciavam a mesma, local, tipo de dança (ritmos), com quem, qual sentimento que despertava, etc.

Foram realizadas atividades práticas onde o objetivo era a exploração espacial e corporal por meio de movimentos que acompanhassem o ritmo da música sem passos predefinidos e sim com passos criados individualmente e compartilhados com a turma, explorando assim a improvisação e a criatividade.

Para trabalhar ritmo e coordenação, foi realizada uma atividade que buscava a interação entre os alunos, que deveriam ficar no início em pequenos grupos até que conseguissem realizar a atividade, após isso, formou-se um grande círculo. Os integrantes do grupo deveriam realizar movimentos e ao mesmo tempo cantar uma música onde cada grupo criou seu próprio ritmo e a forma de realizar os movimentos o que foi compartilhado no grande grupo.

Para possibilitar a improvisação, foi narrada uma história que possuía uma sequência de movimentos corporais e os alunos deveriam repetir os movimentos sem música para ditar o ritmo. Em seguida a sequência de movimentos da história foi realizada acompanhando o ritmo de uma música. Nas primeiras vezes com a música todos apenas repetiam os movimentos, mas conforme foram ficando mais à vontade os próprios alunos juntamente com o professor supervisor criaram outros movimentos que se encaixavam com a letra da música, o que veio ao encontro do objetivo de explorar a improvisação e a criatividade.

89

Por fim realizamos um debate sobre a aula e explicamos como iriam acontecer as próximas atividades. A participação foi o ponto positivo da aula.

Na sequência, ocorreu uma explanação sobre como a dança era utilizada pelos povos da antiguidade e como a mesma é utilizada atualmente fazendo uma referência com a exploração da indústria do entretenimento e dos agentes culturais. Destacou-se ainda os vários ritmos de dança e sua importância como expressão cultural dos povos ou regiões que as praticam, ritmos como samba, forró, dança gaúcha, danças folclóricas, balé, entre outros ritmos. Como atividade, os alunos deveriam pesquisar sobre os ritmos e para isto foi sorteado um ritmo para cada dupla.

Propusemos ainda o método do PASSO, de autoria de Lucas Civiatta, que aborda a questão rítmica e é utilizado para o desenvolvimento da percepção rítmica combinada ao movimento. O fato do PASSO, inicialmente, definir um compasso quaternário justifica-se corporalmente pelo próprio andar e, musicalmente, pela constatação de que a imensa maioria dos ritmos brasileiros está organizada em compassos deste tipo.

A interação e a descontração se fez presente em todo momento, o entendimento da atividade foi rápido e o que tem ficado demonstrado até o momento, é que todos precisam de experiências de comunicação criativa e interpretativa realizada por meio de movimentos. A dança quando associada

à aprendizagem favorece essa forma de expressão, além de oferecer a oportunidade de aprender, ser criativo, movimentar seu corpo e ainda reconhecer a dança como uma forma de manifestação da cultura corporal.

Conclusão:

Até o momento podemos destacar que as aulas com o conteúdo de Dança Criativa têm sido bem aceitas e a possibilidade de trabalhar este conteúdo é viável desde que as aulas sejam bem planejadas, não se fazendo necessário para isto ser bailarino.

Os objetivos propostos inicialmente pelo projeto de intervenção pedagógica estão sendo atingidos e além do desenvolvimento em relação às vivências motoras expressas pelo ato de dançar, a realização de atividades com vistas a fomentar respeito ao próximo, valorização de cada um e integração do grupo tem sido centrais nas ações desenvolvidas, contribuindo para o entendimento da dança enquanto manifestação da cultura corporal de movimento e expressão de diversos povos.

Espera-se que as próximas aulas continuarão despertando o interesse dos educandos, a fim de que percebam que o dançar vai muito além de movimentos repetitivos e coreografados, mas sim, que cada um pode criar os seus próprios movimentos e expressar muitas vezes por meio desses movimentos, o que está sentindo.

90

Referências:

BRASILEIRO, Lívia Tenorio. **O ensino da dança na Educação Física: formação e intervenção pedagógica em discussão.** Motriz. Rio Claro-SP, v. 14, n. 4, p. 519-528, out./dez. 2008.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação do. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Educação Física.** Curitiba-PR: SEED, 2008.

A DIFERENÇA DA ÁGUA DOCE E ÁGUA SALGADA: TRABALHANDO CONCEITOS DE FÍSICA COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL PELO PIBID

Kelly Vanessa Fernandes Dias da Silva¹
Aline Figueiredo de Oliveira²
Juliana Campos Faria³
Beatriz Bronislava Lipinski⁴

Resumo: Este artigo é um breve relato da experiência da primeira intervenção realizada na Escola Municipal Professor Joaquim Tramujas Filho, pelos estudantes do curso de Licenciatura em Física, vinculados com o PIBID, do Instituto Federal do Paraná, Câmpus Paranaguá. A intervenção foi realizada no primeiro semestre de 2014, na turma de 4º ano do ensino fundamental abordando o tema: "A diferença entre a água doce e a água salgada", com o objetivo principal de apresentar aos alunos conceitos de Física presentes no seu dia-a-dia. Considerando que a Física é uma disciplina não presente na grade curricular nas séries iniciais, esse projeto foi proposto para demonstrar em atividades dinâmicas os conceitos e fundamentos teóricos da forma mais simples possível para que os alunos do ensino fundamental sejam capazes de assimilar situações e problemas envolvidos na sociedade e no seu cotidiano.

Palavras-chave: Física. Água. Densidade. Séries iniciais.

Contexto do Relato

Atualmente, não existe a disciplina de Física nas séries iniciais, portanto os conceitos são englobados na disciplina de Ciência. A partir dessa situação, estudantes do curso de licenciatura em Física vinculados ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do Instituto Federal do Paraná, Câmpus Paranaguá, em parceria com a Escola Municipal Professor Joaquim Tramujas Junior, elaboraram e aplicaram uma intervenção piloto no primeiro semestre de 2014, trabalhando com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de introduzir conceitos básicos da Física para explicar algumas das diferenças entre a água doce e água salgada, junto à importância da água para nossa vida. Dessa maneira, os estudantes do curso de licenciatura oportunizam sua iniciação à prática da docência com o desafio de ensinar Física para crianças.

Acredita-se que crianças tenham duas formas de adquirir conhecimento classificando “como científicos todos os conceitos aprendidos na educação formal e como espontâneo todos os conceitos originários de uma aprendizagem informal, mas faz questão de destacar a unicidade cognitiva do processo de aquisição desses conceitos” (GASPAR; MONTEIRO, 2005, p.3). Dessa maneira, as atividades foram propostas de forma que os alunos pudessem elaborar suas ideias a partir de seu cotidiano e com isso estariam construindo o conhecimento científico intuitivamente.

¹ Licenciatura em Física/ graduanda/ IFPR - Câmpus Paranaguá/ (keke.fds@gmail.com).

² Licenciatura em Física/ graduanda/ IFPR - Câmpus Paranaguá/ (and.alineoliveira@gmail.com).

³ Licenciatura em Física/ graduanda/ IFPR - Câmpus Paranaguá/ (filhadoboto@hotmail.com).

⁴ Licenciatura e Bacharelado em Física/ Doutora/ IFPR - Câmpus Paranaguá/ (beatriz.lipinski@ifpr.edu.br).

Com isso, estudos na área de educação infantil em cima das teorias de Vygotsky mostram que,

“a criança utiliza conceitos espontâneos antes de compreendê-los conscientemente, ou seja, antes de ser capaz de defini-los e de operar com eles à vontade. Ela possui o conceito, conhece o objeto ao qual o conceito se refere, mas não está consciente do seu próprio ato de pensamento”. (GASPAR; MONTEIRO, 2005, p.3).

A partir disso, pode ser observado como uma oportunidade de inserir conceitos da Física para alunos nas séries iniciais a partir de atividades dinâmicas, trazendo vídeos, experiências com materiais acessíveis e de baixo custo para trabalhar com qualquer instituição de ensino. Os próximos tópicos trazem o planejamento e a aplicação da primeira intervenção com os alunos do ensino fundamental.

Detalhamento das atividades

Este trabalho é parte do resultado da primeira intervenção realizada por estudantes do curso de Licenciatura em Física do Instituto Federal do Paraná, Câmpus Paranaguá, que participam do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) com parceria com a Escola Municipal Professor Joaquim Tramuja Junior.

A primeira intervenção foi realizada na instituição municipal em forma de atividades dinâmicas dentro da sala de aula, no período matutino, na turma do 4º ano A do Ensino Fundamental no primeiro semestre de 2014, abordando como tema central: A diferença entre água doce e água salgada e os conceitos físicos envolvidos.

A metodologia utilizada foi a de incluir várias atividades dinâmicas e lúdicas para poder criar motivação e curiosidades dos alunos em compreender conceitos físicos, que normalmente aparecem camuflados na disciplina de ciências nas series iniciais. As atividades foram divididas em: um vídeo introdutório e motivacional, *slides* com ilustrações e tópicos para promover o diálogo entre professores e alunos, experiências com materiais acessíveis e de baixo custo, e finalizando com uma paródia musical, com o propósito de fazer com que os alunos fixassem os conceitos abordados.

No próximo tópico serão relatados os procedimentos das aplicações de cada atividade junto aos resultados.

Análise e discussão do relato

A Escola Municipal Professor Joaquim Tramuja Filho é uma instituição de ensino público municipal que atualmente atende alunos do pré-escolar até o 5º ano do Ensino Fundamental, estabelecida em um bairro de atual crescimento populacional, que abrange em seu maior público

alunos de baixa renda. Assim, as atividades foram propostas com o intuito de que qualquer instituição pode utilizá-las.

A professora regente da turma liberou uma manhã inteira para a aplicação das atividades, que foram divididas em várias etapas metodológicas e por ser a primeira intervenção na escola, foi considerada como o piloto para futuras intervenções.

Na primeira etapa foi utilizado o projetor multimídia, para apresentação de um vídeo introdutório e motivacional, feito pelos próprios licenciandos, abordando o cuidado que devemos ter com a água, a poluição e o uso desnecessário que existe atualmente com a água e demonstrando a existência de duas fontes de água: o mar e o rio, finalizando com a pergunta: Qual é a diferença entre a água doce e a água salgada? Após, foi realizada uma exposição através de *slides*, com ilustrações do cotidiano dos alunos, trazendo os conceitos da importância da água para a vida em nosso planeta, abordando a diferença entre a água doce e água salgada, junto com os conceitos de fluabilidade, densidade, viscosidade e outros pertinentes a dúvidas e comentários vindos dos alunos durante a apresentação.

Na próxima etapa, foram realizadas experiências com materiais acessíveis e de baixo custo abordando novamente os conceitos de fluabilidade e densidade. A primeira experiência foi denominada “O ovo na água doce e na água salgada”, utilizando um ovo cru para demonstração da diferença de densidade da água doce e da água salgada, de forma que o ovo pode afundar ou flutuar. A segunda experiência foi denominada “Diferentes Densidades”, na qual os licenciandos misturaram, em pequenas garrafas *pet*, na frente dos alunos, água e óleo, mostrando o porquê que essas duas substâncias não se misturam, mesmo chacoalhando por muito tempo. A última experiência definida “Por que o navio não afunda?”, construída com massa de modelar e um recipiente com água, pode-se demonstrar aos alunos a importância do formato do navio para sua flutuação.

A instituição é localizada numa cidade portuária, por isso os alunos mostraram bastante interesse e curiosidade na experiência, que demonstrou alguns motivos de porque o navio não afunda.

As primeiras experiências também trouxeram curiosidade aos alunos, que dialogavam trazendo situações de seu cotidiano, como boiar no mar, por exemplo.

Na última etapa foi ensinar a paródia musical, que abordou todos os conceitos discutidos nas atividades anteriores. A paródia foi feita a partir da música “Somos um só”, um dos temas da Copa do Mundo de futebol realizada este ano no Brasil, sendo algo muito falado no período da realização

da intervenção na escola. No primeiro momento, os licenciandos cantaram sozinhos para ensinar a letra para os alunos. No segundo momento os alunos cantaram junto de forma impressionante, a grande maioria já conseguia cantar junto e claramente pode ser visto que gostaram da atividade.

Assim, pode ser visto que apesar de não existir a disciplina específica de Física nas séries iniciais, é possível abordar os conceitos com os alunos. Observa-se que suas mentes estão abertas para receber informações e curiosas para tentar entender o mundo em sua volta.

Considerações Finais

A parceria do Curso Superior de Licenciatura em Física, do Instituto Federal do Paraná, Câmpus Paranaguá, com a Escola Municipal Professor Joaquim Tramuja Filho, junto ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), iniciou-se em 2014, sendo que no primeiro momento, as atividades foram voltadas ao reconhecimento de campo para a posterior preparação da intervenção dentro de sala de aula, originando o planejamento do projeto piloto citado neste trabalho.

Dessa forma, observou-se que os alunos tiveram grande interesse e participaram das atividades propostas. A partir de uma atividade avaliativa proposta, pode ser visto que a grande maioria conseguiu assimilar os fundamentos teóricos apresentados com as atividades práticas. No entanto, pode se perceber uma dificuldade para absorver a quantidade de informação, por serem alunos do ensino fundamental, com faixa etária de nove anos e que ainda estão passando pelo processo de alfabetização. Assim, torna-se necessário uma explicação mais minuciosa e com cuidado criterioso em relação ao vocabulário utilizado e a alguns termos que são desconhecidos por eles, porém importantes para compreender os conteúdos da Física.

Diante das dificuldades apresentadas, a equipe de estudantes do Curso Superior de Licenciatura em Física do PIBID constatou a necessidade de adequações na aplicação das atividades, que será repetida em todas as outras turmas da escola ao longo do segundo semestre de 2014. Entre essas mudanças, a readequação do tempo e a elaboração de mais algumas atividades que abordem a mesma temática e a readequação da linguagem.

Esse projeto do PIBID surgiu a fim de contribuir com a melhoria do ensino das ciências aplicado nas séries iniciais, dando uma importância para o aprendizado de fenômenos físicos, e também para contribuir com a formação dos estudantes de licenciatura em Física, no sentido da prática da docência e na observação dos fundamentos da formação cognitiva das crianças.

Referências

ROSA, J.; LIPINSKI, B. B. **PIBID – Detalhamento do subprojeto de Física**. Disponível em: < <http://200.17.98.44/pibid/subprojetos/fisica/> >. Acesso em: 15 de ago. 2014.

GASPAR, A.; MONTEIRO, I. C. de C. **Atividades experimentais de demonstração em sala de aula:** uma análise segundo o referencial da teoria de Vygotsky. Disponível em: < <http://w3.ufsm.br/ppgecqv/Paginas%20Pessoais/ElgionPG/exper/vigotski.pdf> >. Acesso em: 15 de ago. 2014.

RESNICK, R.; HALLIDAY, D.; WALKER, T. **Fundamentos da Física:** Gravitação, Ondas e Termodinâmica – 8º edição – volume 2 – Editora LTC, Rio de Janeiro: 2008.

CAMPOS, M. C. da C.; NIGRO, R. G. **ÁPIS Ciências:** Ambiente e seres vivos – 4º ano – Unidade I – Editora Ática, São Paulo: 2011.

PARANAGUÁ. Secretária Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Professor Joaquim Tramuja Filho.** Paranaguá, PR, 2014.

PARANAGUÁ. Secretária Municipal da Educação. **Regimento Escolar.** Paranaguá, PR, 2014.

A DITADURA MILITAR ATRAVÉS DAS MÚSICAS DE CHICO BUARQUE DE HOLANDA. EXPERIÊNCIAS DO PIBID NO COLÉGIO SÃO VICENTE DE PAULO – IRATI-PR.

Sandro Antonio da Cruz¹

Edison Luiz de Jesus²

Resumo: No Brasil o período que compreende os anos de 1967 até 1973 foi marcado por grande repressão política, social e cultural, que ficou conhecido como os “anos de chumbo”. Uma boa forma de questionar essa repressão foi através das músicas de protesto. Nesse trabalho busca-se desenvolver um estudo propondo a desconstrução e a problematização da ditadura por meio de análise das letras das músicas “Roda viva”, “Apesar de você” e “Cálice”, compostas por Chico Buarque de Holanda. Buscamos por meio dessa fonte analisar diferentes conteúdos relacionados a este contexto de falta de liberdade. Essa atividade foi desenvolvida pelos acadêmicos participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), realizada nos nonos e terceiros anos do colégio Estadual São Vicente de Paulo na cidade de IRATI-Pr.

Palavras chave: História. Ditadura. Música.

Introdução

No ano de 1968 foi instaurado no Brasil o ato institucional N.5 o AI-5. Esse ato aumentou a repressão sobre os grupos que faziam oposição ao governo militar. Neste contexto a música tornou-se uma forma de resistência cultural a ditadura. Segundo João Paulo Hidalgo Ferreira (2005, p.512), “as letras de suas músicas chamadas de canções de protesto, chamavam contra a ditadura”. A resistência se expressava pelas canções produzidas, por exemplo, por Chico Buarque de Holanda, canções que tiveram grande apelo popular e que consagraram o autor.

O presente artigo tem como objetivo problematizar as letras das canções “Roda Viva”, “Apesar de você” e “Cálice”, todas compostas por Chico Buarque de Holanda e que fazem alusão direta e indireta à ditadura. A metodologia de problematização possibilita que, “no momento de desmontagem e análise da obra o receptor crítico descobre nela não só os elementos da realidade social, mas a tentativa de intervenção nesta mesma realidade” (NAPOLITANO, AMARAL e BORJA, 1987, p.181).

Este trabalho de ensino de história a partir da utilização da música sintetiza atividades realizadas a partir de experiências realizadas no PIBID, e que visam ressignificar o ensino de história conteudista a partir do elemento artístico. De acordo com Kátia Maria Abud “um trabalho com a linguagem expressa das canções foge ao convencional em sala de aula. Seu propósito é

96

¹ Bolsista PIBID. Suprojeto PIBID-História desenvolvido na Unicentro, campus de Irati-PR sandroantoniocruz@hotmail.com.

² Bolsista PIBID. Subprojeto PIBID-História da Unicentro – Campus de Irati-PR. eldj25sz39@hotmail.com.

auxiliar o aluno a construir o conhecimento histórico a partir de documentos diferenciados (ABUD, 2005 p.315).

Desenvolvimento

Em primeiro lugar, foram selecionadas três músicas para contextualizar a História correlacionando com os conteúdos trabalhados sobre a ditadura no Brasil. Para este estudo foi utilizado o seguinte modelo composto por Napolitano (et al):

- a) ANALISE DA “LETRA”-Levantamento inicial de informações feito junto a classe, cabendo ao professor estimular a PERCEPÇÃO. Qual o tema da canção? Como o autor desenvolve o tema? Que posicionamento ele assume? Quais os elementos/figuras/categorias que aparecem na letra?b) Sistematização das informações recolhidas no levantamento inicial; Problematização e questionamentos das informações; Leituras percebidas na canção; Contrapor “forma/conteúdo” da “letra” da canção; Contrapor com as informações colhidas na Análise da “letra” das canções do mesmo bloco de análise. c) Quadro comparativo. Para tal, levar em conta o vocabulário, Estrutura poética, procedimento de construção da obra etc. em Relação a mensagem simbólica/expressa da letra.d) historicização da obra/Documento - Em função dos conteúdos estudados, como as informações e interpretações se enquadram? Contextualização da produção da obra (em relação à época).Releitura e problematização da obra como Projeto artístico/ideológico (em relação ao presente).(NAPOLITANO, AMARAL e BORJA, 1987,p.184)

Esse modelo faz com que o aluno desenvolva o senso crítico através da criticidade articulada com os conteúdos já vistos sobre a ditadura militar. Quanto à utilização das músicas como documentos Circe Maria Bittencourt lembra que “é preciso, inicialmente saber o que está fonte dizia antes aos outros, como era usada para outra coisa, é preciso adquirir conhecimento”. (BITTENCOURT, 2004,p.328).Nessa concepção, ao utilizar a música como fonte Histórica, o professor deve conhecer em que contexto ela foi escrita. Além disso, busca comparar por que, e para qual público ela está endereçada.

De acordo com Napolitano, Amaral e Borja (1987, p.179): “Devemos pensar na relação da arte indústria cultural e comunicação (linguagem) de massa”. Nesta perspectiva, devemos relacionar com o contexto Histórico da época, no qual as redes de comunicação influenciavam diretamente na vida dos brasileiros. No caso específico, o contexto faz referência aos Festivais. Como lembra Ferreira: “Na música, os festivais de música popular promovidos pelas redes de TV, chegam ao ápice, e viram mania nacional. Aos poucos os festivais tornaram-se um novo espaço de manifestação contra a ditadura”(FERREIRA, 2005, p. 512). Desta forma, as músicas compostas por Chico Buarque têm um espaço de protesto suplantado pelas massas populares.

Chico Buarque de Holanda escreve suas músicas usando metáforas, pois nessa época era proibido declarar-se contra o regime militar. Neste sentido as músicas apresentavam-se de forma velada e disfarçada. Assim, por meio das músicas de Chico Buarque, podemos contextualizar e

problematizar a história no período da ditadura militar. Então, vamos analisar uma estrofe de cada música escolhida somente como exemplo desse trabalho.

Roda viva

A roda da saia da mulata

Não quer mais rodar não senhor

Não posso fazer serenata

A roda de samba acabou...

A gente toma iniciativa

Viola na rua a cantar

Mas eis que chega a roda viva

E carrega a viola pra lá...

(Chico Buarque de Holanda, 1967)

Nesta estrofe podemos destacar algumas palavras chave que nos ajudam a explicar qual o sentido da música no contexto daquela época: “não quer, não posso, acabou”. A música nos mostra como eram proibido manifestações culturais “não podia dançar, não podia cantar na roda de samba, e não podiam tocar viola. Nesse caso a roda viva era a ditadura que carrega tudo não deixando nada acontecer.

98

Apesar de você

Hoje você é quem manda

Falou, tá falado

Não tem discussão

A minha gente hoje anda

Falando de nada

E olhando pro chão, viu.

(Chico Buarque de Holanda, 1970)

Nessa estrofe, Chico Buarque está se referindo ao general Médice onde nos mostra o autoritarismo que ocorria naquele período. As pessoas não podiam se expressar e falar livremente. Olhava-se para o chão em respeito à autoridade.

Cálice

Como é difícil acordar calado
Se na calada da noite eu me dano
Quero lançar um grito desumano
Que é uma maneira de ser escutado
Esse silêncio todo me atordoa
Atordoadado eu permaneço atento
Na arquibancada pra a qualquer momento
Ver emergir o monstro da lagoa
(Chico Buarque de Holanda, 1973)

99

Essa música é uma grande crítica a ditadura. De forma velada mostra que em toda a tentativa de “calar” estava envolvida a morte e o sangue. Essa estrofe mostra a proibição de sair a noite e denuncia os atos desumanos cometidos pelo regime. Devido a censura, o compositor faz uso de metáforas a fim de publicar suas canções sem ser percebido como crítico do regime.

Conclusão

Com esse trabalho buscamos abrir novas possibilidades para o ensino de história. A ideia foi desenvolver um olhar crítico para os acontecimentos que ocorreram no período da ditadura militar no Brasil. Em suma, o estudo trouxe uma experiência de ensino e aprendizagem a partir do trabalho realizado pelo PIBID no colégio São Vicente de Paulo na cidade de Irati-Pr. De forma geral, o trabalho propiciou novas abordagens para o conteúdo sobre a ditadura militar no Brasil, criando, como destaca Chaves: “condições para que o aluno adquira os instrumentos necessários que lhe permitam decodificar ideias já existentes e produzir novas” (CHAVES, 2005,p.3).

Este trabalho teve também como função despertar para o interesse na disciplina de história. Ao qual se objetivou a diversidade de aplicação do conteúdo, por meio da arte “musica”. Como resultado, podemos verificar: melhor compreensão do conteúdo por meio da problematização; maior participação dos alunos; desenvolvimento do senso crítico; diversificação por meio de metodologia de abordagem do conteúdo; produção de trabalho pelos alunos; sensibilização para

temas históricos. Ou seja, conclui-se que esse trabalho contribuiu para o desenvolvimento do processo de aprendizagem dos alunos e dos participantes do PIBID, que aprofundaram seus conhecimentos no processo de sua formação.

Referências bibliográficas

ABUD, M. Kátia. “Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de História”. **Cadernos Cedes**. Campinas. Vol25, N67, p.309-317, 2005.

BITTENCOUR, Circe Maria. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CHAVES, Aparecida Edilson. “História e música na sala de aula: O consagrado e o excluído”. **ANPUH-Anais do XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA**, Londrina, 2005.

FERREIRA, João Paulo Hidalgo. **Nova História Integrada: ensino médio**. Campinas, SP: Companhia da Escola, 2005.

NAPOLITANO, Marcos; AMARAL, M. Célia; BORJA, Wagner. “Linguagem e canção: uma proposta para o ensino de História”. **Revista Brasileira de História**. São Paulo. Vol 7, N: 13, p 177-188, 1987.

A DITADURA MILITAR EM LONDRINA DESENVOLVIDA POR MEIO DE AULA OFICINA

Danillo Ferreira de Brito¹
Giane de Souza Silva²
Marco Antônio Neves Soares³

RESUMO

O presente trabalho aborda a metodologia da Aula Oficina, com o uso de evidências, como possibilidade de intervenção em aulas de história no ensino fundamental, a partir dos pressupostos teóricos do Ensino de História no campo da Educação Histórica conforme Isabel Barca (2004). O processo de construção das aulas contou com vários encontros entre professores coordenadores, professores supervisores e graduandos do Pibid- História -UEL, observação e intervenção em sala de aula do Colégio Estadual Tsuru Oguido, Londrina-Paraná. Verifica-se que a Aula Oficina possibilita ao professor uma maior interação e dinamiza a abordagem dos conceitos substantivos e de segunda ordem visando à formação da consciência histórica dos jovens em idade de escolarização a partir da cognição histórica situada.

Palavras Chaves: Ensino de História. Aula Oficina

Introdução

O presente artigo apresenta a abordagem da aula-oficina, como uma possibilidade metodológica para o ensino fundamental. Analisa a realização de aulas-oficina com o tema “Ditadura Militar no Brasil”, no âmbito das atividades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do curso de licenciatura em História da Universidade Estadual de Londrina, no qual os autores supervisionaram um grupo de bolsistas, enquanto docentes no Colégio Estadual Tsuru Oguido. Apresentamos alguns dados para caracterização do campo e dos sujeitos que atende. Por fim, apontamos uma avaliação das aulas-oficinas como proposta de trabalho para o ensino fundamental.

101

Caracterizando a aula oficina

A atividade docente requer alguns saberes, sobretudo ao ministrar a disciplina de História, muitos professores tratam os temas/conteúdos de maneira desconexa com exemplos da realidade, distanciando seu campo da vida dos alunos. Decidimos abordar a proposta de aula-oficina, debatido por Barca (2004), como uma possibilidade, de acordo com a autora, de superação do senso-comum. A respeito dos paradigmas metodológicos das aulas na década de 1980, Barca (2004), aponta a

¹ Licenciado em História pela Universidade Paranaense. Mestre em Educação pelo programa de Mestrado da Universidade Estadual de Londrina(2013) . Professor QPM. Professor supervisor do PIBID-UEL. Danillo.brito1987@gmail.com

² Licenciada em História pela UEL, Mestre em Educação pelo programa de Mestrado da UEL (2014). Professora QPM. Professora Supervisora do PIBID-UEL. gianemarilia@gmail.com

³ Doutorado em História e Sociedade, Assis pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil(2001) . Professor titular da Universidade Estadual de Londrina , Brasil Professor coordenador do PIBID-História-UEL.

predominância de modelos como o da aula-conferência. Nesse paradigma, o professor/detentor do saber, transfere aos alunos sua ‘sabedoria’.

Assim, o aluno é encarado como sujeito ‘que nada sabe’, suas experiências anteriores são desconsideradas. Seu conhecimento é tratado de maneira passiva. Como avaliação, a proposta do modelo de aula-conferência propõe os testes escritos, ou como ficou mais conhecido, as ‘provas’. Nesse momento, o aluno transmite por meio da escrita, o que conseguiu decorar/assimilar do tema trabalhado. Barca (2004) sistematiza no quadro abaixo o modelo/paradigma da aula-conferência:

Quadro 1- Modelo de aula-conferência

Paradigmas educativos: Modelo de aula-conferência	
Lógica	O aluno, tábua rasa O professor, conferencista e ator
Saber	Modelo do saber e do desvio
Estratégias e recursos	“Magister dixit” Aula conferência
Avaliação	Testes escritos
Efeitos Sociais	Produtos Sociais

Fonte: BARCA, 2004, p. 131 – 144.

Barca (2004) aponta que esse modelo de aula conferência é muito parecido com o paradigma da aula-colóquio, de inspiração behaviorista, diferindo apenas na questão da motivação, porém, centrando a atuação no professor, enquanto figura de destaque do processo. Para superar esses paradigmas a pesquisadora pontua como deve se estabelecer a postura do professor, partindo do pressuposto que o conhecimento deve ser construído na aula pelos alunos, para tanto explicita que:

Nesse modelo, o aluno é efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as atividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação. (BARCA, 2004)

Desse modo, sugere-se que o paradigma da aula oficina apresenta uma relação dialógica, trazendo o aluno para a discussão do tema, partindo do senso-comum, do seu conhecimento, o professor intervêm e auxilia na construção de novos conhecimentos. Como demonstrado no quadro abaixo:

Quadro 2 – Modelo de aula-oficina

Paradigmas Educativos: modelo de aula-oficina	
Lógica	O aluno, agente de sua formação com ideias prévias e experiências diversas.

	O professor, investigador social e organizador de atividades problematizadoras
Saber	Modelo do saber multifacetado e a vários níveis: -senso comum, -ciência, -epistemologia
Estratégia e recursos	Múltiplos recursos intervenientes aula-oficina
Avaliação	Material produzido pelo aluno, testes e diálogo
Efeitos sociais	Agentes sociais

Fonte: BARCA, 2004, p. 131 – 144.

Em nossa atuação enquanto professores supervisores do PIBID, optamos por trazer o modelo de aula-oficina para a realidade da sala de aula, trabalhando o tema “Ditadura Militar no Brasil”, durante o primeiro semestre do ano de 2014. Foram realizadas seis oficinas, que versaram o tema principal (ditadura militar), porém, abordando com outros segmentos, como movimentos sociais (o papel do movimento estudantil em Londrina, durante a Ditadura Militar, a discussão do preço da passagem do ônibus por esse movimento já naquele período); Publicações voltadas para as jovens no período militar, onde tratamos das matérias veiculadas na revista Capricho, onde se retratou o papel de uma mulher submissa, responsável pelos afazeres domésticos; As canções que trataram da Ditadura e a censura; A realização de uma pesquisa com os pais e avós dos alunos, sobre como era realizado o ensino de História no período, isso por conta da predominância de matérias como Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Educação Moral e Cívica, que refletiam nas salas de aula a ideologia do regime; entre outras oficinas.

103

A escolha do tema está relacionada ao fato do Golpe de 1964 estar completando 50 anos e que levou ao poder os militares. A importância deste debate é o fato desse evento ter marcado a vida de milhões de brasileiros, incluindo àqueles que se organizaram para lutar contra o regime.

Reconhecendo o espaço escolar e o jovens estudantes do Colégio Estadual Tsuru Oguido

Atualmente, a cidade de Londrina conta com uma rede de ensino estadual composta por 72 escolas que atendem em torno de 51.819 alunos, O ensino fundamental do 6º ao 9º ano é oferecido em 64 escolas, com 826 turmas e 22819 alunos.

A grade curricular aprovada no ano de 2013 definiu que durante o ano letivo de 2014, as 25 turmas dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, totalizando 741 alunos matriculados.

O Colégio de atuação dos professores supervisores e alunos bolsistas está localizado na região oeste de Londrina e atende a população de vários bairros. Conforme Silva (2014) a instituição escolar foi fundada no ano de 1993. O quadro docente no ano pesquisado era formado por 47 professores atuando em sala de aula, denominados professores de regência, pertencentes ao

Quadro Próprio do Magistério (QPM) e à modalidade denominada Professores do Processo Seletivo Simplificado (PSS).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) - criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2007, busca reunir num só indicador o fluxo escolar e média de desempenho nas avaliações dos alunos. Na escola pesquisada, a nota do IDEB dos alunos do 8º/9º ano, em 2013, foi de 2,4 – inferior, portanto, à meta projetada, ou seja, 4,6 para o mesmo ano.

De acordo com Silva (2014) a escola enquanto instituição está presente na organização social da sociedade moderna e contemporânea. Na dimensão que alcança nos diversos contextos da educação formal o surgimento de reflexões teóricas sobre a cultura escolar tem atraído estudos de historiadores da educação e de educadores preocupados com o cotidiano da escola numa perspectiva histórica.

De acordo com Silva (2014, p. 86) na prática, não é possível separar os vários elementos componentes do cotidiano escolar, mas podemos repensar o objetivo do ensino de história a partir das aulas e da forma de apresentar os conteúdos aliados à busca do entendimento da compreensão histórica dos alunos. Libertar-se das amarras da forma tradicional de ensino e permitir aos alunos elaborarem suas explicações ao nível de ideias de segunda ordem pode fazer das aulas de História uma ponte para a orientação temporal, via interesse e a perspectivação do futuro.

Esse jovem/aluno/estudante apresenta formas diferentes de relacionamento com a escola. Segundo a pesquisa de Silva (2014), na perspectiva dos alunos a escola é uma instituição de grande importância e com uma finalidade específica. A positividade em relação à importância da escola revela a assimilação da experiência histórica da instituição escolar na vida prática das famílias.

Considerações finais

O trabalho com a aula-oficina no ensino fundamental permitiu que os sujeitos se envolvessem mais ativamente no processo educativo. Ao trazer para os alunos a responsabilidade com a construção do conhecimento, percebeu-se um maior interesse em dialogar sobre o tema. Para os graduandos do PIBID, a atuação no preparo e na execução das aulas possibilitou o contato com a realidade da sala de aula e apresentou os desafios docentes.

O tema “Ditadura Militar”, que representa as mudanças políticas, sociais, econômicas e culturais as quais o Brasil sofreu no período de (1964-1985) refletiu sobre a vida de muitos jovens,

que hoje são pais/avós de nossos alunos, entender como esse processo se deu, seus porquês é de extrema importância, para que se evite o retrocesso que o regime representou.

Enquanto docentes, receber as oficinas em nossas aulas, possibilitou ampliar o debate sobre as questões políticas e que é possível discutir esse assunto de outras maneiras, que envolvam mais interação e outros caminhos na construção do conhecimento.

Referências

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. *Para uma educação de qualidade*: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004.

IBGE. *Censo Demográfico 2010*. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=411370&search=parana|londrina>>. Acesso em: 20 fev. 2013

Secretaria de Estado da Educação. *Consultas escolas*. Disponível em: <www.consultasescolas.pr.gov.br>. Acesso em: 20 de agosto de 2014..

SILVA, Giane de Souza. *Educação histórica* : os sentidos atribuídos por alunos do 9º ano do ensino fundamental ao conhecimento histórico sobre história local. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Londrina, 2014

A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NO AMBIENTE ESCOLAR E A SUPERAÇÃO DE PRECONCEITOS

Lucas Fernandes de Lima Franco¹
Rosimara Aparecida Corrêa²

Resumo: O Subprojeto Interdisciplinar Letras Espanhol/Letras Português, integrante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Estadual do Norte do Paraná, coordenado pelas Professoras Nerynei Meira Carneiro Bellini e Patrícia Cristina de Oliveira Duarte, visa propiciar uma ampliação dos saberes construídos na formação inicial em Letras e uma prática pedagógica, nas salas de aula da educação básica, pautada pela diversidade cultural, literária e linguística.

Palavras-chave: Diversidade Étnico-racial. Cultura Afro-Brasileira. Cultura Hispânica.

Introdução

O Subprojeto Interdisciplinar Letras Espanhol/Letras Português, integrante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Estadual do Norte do Paraná, visa preparar Bolsistas de Iniciação à Docência (BID) para o estudo teórico-crítico de textos, bem como a prática pedagógica de ações, pautados na diversidade cultural, literária e linguística.

Nessa direção, realizaram-se oficinas, na universidade e nas escolas, sobre a contribuição da língua/cultura africana e hispânica na formação do povo brasileiro, com base nas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.161/2005, as quais se referem, respectivamente, à regulamentação do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e da Língua e Cultura Espanhola, dentre outras etnias, na educação básica.

Pautando-se nas postulações da Linguística Aplicada Crítica, que, segundo Moita Lopes (2006), procura soluções para problemas relacionados ao uso da linguagem, na confluência entre mudança social e ética da diferença, em um mundo marcado por avultantes contrastes sociais, raciais e éticos, as ações deste subprojeto visam colocar em discussão conceitos e (pré)conceitos legitimados socialmente e suas implicações no contexto escolar.

Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Lei nº 10.639/2003

Com relação ao tema, foram abordados os seguintes tópicos: a luta dos negros no Brasil; a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional; a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil, além de discussões a respeito do Dia Nacional da Consciência Negra.

¹ Graduando Letras/Espanhol – UENP – CJ – lfdelimafranco@hotmail.com

² Graduanda Letras/Espanhol – UENP – CJ – rosi.1932@hotmail.com

O objetivo foi conscientizar os alunos quanto à diversidade cultural/étnico-racial/linguística, no Brasil, e a necessidade de superar preconceitos, concretizado a partir da seguinte dinâmica: “*Desconstruindo padrões de beleza*”, que visou desmitificar variadas formas de preconceito.

A dinâmica foi realizada em dois diferentes momentos: 1) em uma reunião com todos os integrantes do subprojeto; 2) nas turmas de oitavos anos e primeiros anos de CELEM (Centro de Línguas Estrangeiras Modernas), participantes do subprojeto. No primeiro momento, como forma de sensibilizar os BID a respeito da temática proposta pelo Subprojeto, foi conduzida pelas Professoras Coordenadoras e Supervisoras; posteriormente, os BID aplicaram-na nas salas de aula da Educação Básica.

Para esta dinâmica, cada aluno recebeu uma revista e foi orientado a escolher alguém que ele levaria para uma ilha deserta, não podendo ser um animal ou objeto, e justificar o porquê da escolha. Feito isso, organizou-se um mural, na lousa, contendo as escolhas e justificativas de cada participante. Tanto entre os BID, como entre os alunos da Educação Básica, a exposição das atividades permitiu observar que a maioria dos discentes escolheu pessoas que se encaixam nos padrões de beleza construídos e impostos pela mídia, ou seja, pessoas magras, brancas, loiras, de olhos claros e cabelos lisos, ainda que de forma artificial. Além disso, observou-se também que, praticamente, não há pessoas afrodescendentes em evidência nas revistas selecionadas, apontando para o ideal padrão europeu de beleza, perseguido, em terras brasileiras, desde tempos idos.

Por meio dessa atividade, foi possível propiciar reflexões sobre as diversas formas de discriminação, apontando para a compreensão de que não existe, *a priori*, um único padrão de beleza, uma vez que este é construído socialmente, levando-se em conta os grupos de maior poder político-econômico. Dessa forma, foi possível discutir a ideologia excludente que permeia a construção dos textos midiáticos e da própria sociedade neles refletida.



Alunos do Colégio Estadual Imaculada Conceição (Jacarezinho/PR) participando da Dinâmica Desconstruindo Padrões de Beleza

108

Cultura e Língua Hispânica e a Lei nº 11.161/2005

A Cultura Espanhola também é conteúdo de estudo do Subprojeto Interdisciplinar Letras Espanhol/Letras Português, pois sua retomada possibilita fomentar a discussão sobre o tema: influências/contribuições da lei em pauta e seu impacto na sociedade brasileira. De forma similar à abordagem da História e Cultura Afro, as ações pedagógicas foram efetuadas, em um primeiro momento, nas Oficinas realizadas na Universidade, pelos BID, e nas aulas da Educação Básica, priorizando os seguintes temas: a presença dos espanhóis no Brasil; o trabalho semiescravo dos imigrantes espanhóis; a luta dos espanhóis e negros em terras brasileiras; as influências hispânicas nos aspectos culturais, étnico-raciais e linguísticos; a importância da língua espanhola no contexto do Mercosul.

Nessa direção, destaca-se, dentre outras, a atividade “*Bingo em espanhol*”, que teve por objetivo ampliar discussões a respeito da cultura dos povos hispânicos, muito presentes no processo de colonização do Brasil, e sua notória influência em diversos aspectos da cultura/língua e literatura brasileira.

A atividade iniciou-se com uma introdução sobre a cultura de diversos países hispânicos, que se efetivou por meio de textos que abordavam temas como danças, músicas, gastronomia, entre

outros, sempre no intuito de demonstrar a importância dessas diversas culturas para a formação do conceito de unidade que é a América Latina.

Na sequência, de forma dinâmica e instigadora, iniciou-se o bingo com os nomes de todos os países hispanohablantes. Um dos objetivos desta dinâmica foi chamar a atenção dos discentes, das turmas do CELEM e dos oitavos anos, na disciplina de Língua Portuguesa, sobre a necessidade de se respeitar todos os povos, com seus valores, línguas e suas culturas, diferentes, mas eivados de significação para seus nativos; por isso, constitutivas de suas identidades.



109

Bingo cultural: atividade aplicada em turmas do CELEM dos Colégios Estaduais Dona Moralina Eleutério (Santo Antônio da Platina/PR) e Colégio Estadual do Campo Monte Real (Santo Antônio da Platina /PR).

Conclusão

Diante da necessidade de propiciar reflexões acerca da contribuição de outras etnias na formação da Cultura Brasileira, buscou-se, nesse trabalho, demonstrar algumas possibilidades de como trabalhar os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Língua e Cultura Espanhola, no contexto da educação básica, enfatizando a importância desses povos na constituição da identidade brasileira, diversificada e multicultural. As ações do Subprojeto, portanto, propiciaram reflexões quanto à diversidade cultural/étnico-racial, no Brasil, buscando, inclusive, a superação de preconceitos/padrões legitimados pela/na sociedade.

Por meio das práticas pedagógicas arroladas, de forma interdisciplinar, ao propiciar reflexões a respeito das relações étnico-raciais, buscou-se apontar caminhos para a valorização da história e cultura dos povos africanos e hispânicos na constituição da identidade do povo brasileiro, mestiço e híbrido (MOITA-LOPES, 2006).

Referências Bibliográficas

BRASIL, **Lei 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm> Acesso em: 17/09/2014.

_____. **Lei 11.161** de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em 19/09/2014

MOITA-LOPES, Luiz Paulo. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: _____. (org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola: 2006.

A DOCÊNCIA NA ESCOLA A PARTIR DE JOGOS NA MATEMÁTICA

Raquel Coutinho Kaseker¹
Alfredo Rodrigues Milliante²
Monalisa Carollyne Delazari³
Vanusa Pacheco Dos Santos⁴

Resumo

A presente pesquisa é o resultado de projeto de iniciação à docência iniciado em 2014, que oportunizou refletir sobre a docência e jogos na matemática. Conta com a participação de aproximadamente 300 alunos. Foram propostos jogos fundamentados nas áreas da matemática, tendo como eixo temático institucional os direitos humanos e a diversidade, divididos em doze ações. Relacionando os conteúdos da matemática com as situações do cotidiano do aluno, melhorando assim o entendimento da criança com o conteúdo. Sistematizando o brincar com seu aprendizado.

Palavras-chave: Docência. Jogos. Matemática.

Introdução

O presente artigo foi desenvolvido a partir das experiências dos alunos de graduação do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná- PUCPR. O projeto de iniciação a docência (PIBID), ora campo de pesquisa conta com a participação da Escola Municipal Irati, alocada na Avenida Jornalista Aderbal G. Stresser, Nº 775, bairro Cajuru, Curitiba – PR. Atualmente a instituição dispõe do ensino regular obrigatório, para 1123 alunos distribuídos em turmas de 1º ao 5º ano e três turmas de educação infantil. É ainda ofertada, educação especial, educação em tempo integral (UEI'S) e educação de jovens e adultos.

Quando a criança está inserida em um meio que favoreça seu aprendizado, seu desenvolvimento humano e cognitivo, dificilmente se tornará um adulto descontente com o meio onde atua e vive tornando-se protagonista de sua história. É a prática social que contribui para o processo de construção histórica da humanidade. Isso implica que o ser humano se educa durante toda a vida.

Com isso professores, educadores, pedagogos e instituição de Ensino têm que sempre buscar a melhor forma de ensinar e aprimorar seus conhecimentos. A escola é onde se aprende a educação formal, é fundamental a criança frequentar a escola, pois ela tem como objetivo a educação sistematizada.

Segundo SAVIANI: “A escola existe, pois, para proporcionar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber.” (SAVIANI, 2008, p.15)

Desenvolvimento

¹ Aluna de graduação do 6º período de pedagogia da PUCPR; raquelkaseker@gmail.com

² Aluno de graduação do 4º período de pedagogia da PUCPR; milliante_al@hotmail.com

³ Aluno de graduação do 4º período de pedagogia da PUCPR; monalisacalrolina@hotmail.com

⁴ Diretora da Escola Irati; Supervisora do PIBID; vanusairati@yahoo.com.br

O projeto conta com a participação de aproximadamente 300 alunos, sendo três turmas da pré-escola, quatro do primeiro ano e três do segundo ano do ensino fundamental. Tendo como base nessa pesquisa em média noventa crianças, matriculadas no segundo ano.

Ao começar relatar as vivências e experiências desenvolvidas durante o trabalho de iniciação à docência, é importante considerar a preocupação com a troca de conhecimentos entre docente e discente, destacando a contribuição desta relação na formação do professor e a busca da significação do aprendizado pelo aluno. Portanto, é indispensável um trabalho coletivo para que haja aprendizagem, o que é corroborado por Sofia Lerche Vieira (2009, p.159) ao nos apontar esse caminho, “[...] quando muitos trabalham em favor da aprendizagem e do sucesso dos estudantes alguma coisa acontece também de diferente na escola. [...]. Assim, a gestão compartilhada e a incorporação dos diversos sujeitos que fazem a escola é importante elemento de seu sucesso.”

A princípio, ao ingressar pela primeira vez na instituição de ensino, foi difícil compreender a realidade que aquele grupo de professores e alunos compartilhavam e quais práticas colaboravam para o envolvimento do estudante com o conteúdo estudado. Logo após esta ansiedade do primeiro contato com a escola, passamos para a fase de adaptação, a participação e presença nos afazeres da rotina. Alfabeto nas paredes; Uso da ideia de representação; Organização da sala; Calendário; Chamada e Agenda do dia. Proporcionando ao aluno um melhor entendimento do processo ensino aprendizagem, o qual levará para sua vida.

Dando início aos projetos de trabalhos utilizados na escola, foram propostos jogos fundamentados nas áreas da matemática, tendo como eixo temático institucional os direitos humanos e a diversidade divididos em doze ações:

1. Contexto Escolar – Reconhecimento: Identificar a realidade da Educação Infantil onde está sendo feita iniciação à docência por meio de levantamento de dados sobre a realidade, sob o ponto de vista social, cultural, econômico e político da realidade. Levantamento da realidade educativa, onde serão observadas as classificações junto ao IDEB e outras atividades adivinhas de questões relativas ao levantamento realizado. Levantamento da realidade didático-pedagógica a partir de instrumentos de levantamento de dados, com observação e entrevista com a professora da turma.
2. Projeto interdisciplinar: a intenção é desenvolver ao docente um planejamento a partir de uma proposta interdisciplinar que oportunize o desempenho em diferentes áreas de conhecimento. Articulação de teoria e prática
3. Planejamento de atividades docentes: Organizar as atividades de maior incidência e necessidade a partir do levantamento feito anteriormente. Implementação de atividades docentes: atuar em sala de aula, a partir do planejamento interdisciplinar, ampliando a metodologia utilizada na ação docente

ampliando a sua inserção à docência. Avaliação de atividades docentes: articular as atividades docentes planejadas na ação pedagógica, articulando-as com o Projeto Político Pedagógico na Instituição, bem como com o currículo dos níveis de ensino os quais terão as atividades desenvolvidas.

4. Participação na gestão pedagógica da escola: compreensão dos aspectos relativos a gestão e participação de reuniões com a equipe pedagógica, articulando atividades diferenciadas com a proposta didática e o currículo em andamento.

5. Análise do processo ensino e aprendizagem dos conteúdos do projeto interdisciplinar ora proposto articulado com a escola, considerando as normatizações e as propostas curriculares da educação básica. Avaliação dos materiais disponibilizados por meio de aprofundamento teórico prático, onde as práticas educativas deverão ser efetivamente aplicadas, percebendo eventuais adequações que se fizerem necessárias.

6. Grupo de estudos: oportunizar uma reflexão didático-pedagógica, promovendo debates sobre as teorias e diferentes autores educacionais contemporâneo, a fim de promover a ampliação da formação docente e a articulação com a prática educativa.

7. Estudos de casos: busca-se a transposição do aspecto teórico prático a partir de inserção de estudos factuais, onde possam promover aprofundamento teórico necessário para atender a demanda de tal aprofundamento, ampliando a gama de ações que darão conta da resolução dos problemas e metodologias que por ventura virem a se tornar presentes na ação docente.

8. Elaboração de material de aprendizagem que será desenvolvido e aplicado no decorrer do projeto. Material destinado ao planejamento que proporcionará ao bolsista momento de estudo, e articulação de suas ações. Com isso proporcionará o desenvolvimento da capacidade de elaboração de materiais didático-pedagógico para abordagem dos conteúdos que serão trabalhados. Aplicação do material que foi elaborado para atender à necessidade didática pedagógica dos conteúdos desenvolvidos para as turmas de alunos. A aplicação do material preparado/elaborado, desenvolvendo os conteúdos, relacionando-os com a prática educativa da instituição a qual estará desenvolvendo. Avaliação do material que foi aplicado para os alunos. Observar a pertinência do material elaborado e aplicado, fazendo os possíveis ajustes e adequações que se fizerem necessárias.

9. Promover a integração entre a escola e a comunidade, por ações que contribuam para o desenvolvimento do projeto, e atenda os anseios da comunidade. Viabilizar a articulação do projeto interdisciplinar com as demandas da comunidade, e promover ações concretas e precisas na escola e seu entorno.

10. Organizar um portfólio com registro de todas as atividades realizadas a partir do planejamento interdisciplinar. Realizar registros dos conhecimentos adquiridos ao longo do desenvolvimento do projeto de iniciação à docência articulando a apresentação dos resultados obtidos, por meio da análise teórica e crítica da atuação.

11. Ações que oportunizem o feedback do desempenho, como as atividades desenvolvidas de forma coletiva. Desenvolver diferentes formas de apresentar, de forma lúdica e criativa, aspectos sobre as atividades desenvolvidas durante a execução do projeto.

12. Sistematização de todo trabalho, individual e coletivo. Será registrado em forma de artigos, relatos de experiências, pôsteres, os resultados parciais ou finais da execução do projeto. Ao final será elaborada uma produção impressa, sobre as experiências vivenciadas. Será feito registro do que foi produzido ao longo do projeto, demonstrando a articulação teórico-prática da inserção à docência, com a devida análise realizada.

Sendo trabalhadas atividades com intencionalidades pedagógicas que desenvolvam o coletivo. A nosso ver a ciência da matemática, quando trabalhada de maneira lúdica com as crianças, tende a contribuir na organização e desenvolvimento das habilidades do pensamento que envolve o raciocínio e o cálculo.

É importante destacar que a Matemática deverá ser vista pelo aluno como um conhecimento que pode favorecer o desenvolvimento do seu raciocínio, de sua capacidade expressiva, de sua sensibilidade estética e de sua imaginação (BRASIL, MEC, 1997, p. 26).

Após a escolha do tema do projeto, seus critérios e elaboração, tinham como eixo às observações do contexto e do ambiente das turmas escolhidas para participarem do projeto. Os jogos matemáticos escolhidos para serem trabalhados com as crianças, foram desenvolvidos conforme a fase de desenvolvimento humano que as crianças participantes se encontravam, estudo paramentado pelas ideias de Piaget (PIAGET, 1983, apud BOCK et al., 2002, p.102) “cada período é caracterizado por aquilo que de melhor o indivíduo consegue fazer nessa faixa etária [...], portanto, a divisão nessas faixas etárias é uma referência, e não uma norma rígida”

114

Conclusão

É importante salientar que nossas reflexões nas ações realizadas na escola nos oportunizaram uma melhor compreensão das teorias em relação às práticas, construindo boas experiências de ensino aprendido no chão da escola. Sendo assim, quando os projetos são bem elaborados, com objetivos voltados para o aluno, há um notório desenvolvimento no aprendizado dos alunos, conseqüentemente configurando o bom professor que aprende ao educar. Relacionando os conteúdos da matemática com as situações do cotidiano, melhorando assim o entendimento da criança com o conteúdo. Sistematizando assim o brincar com seu aprendizado.

No entanto, ao aplicar os jogos propostos, ficam evidentes os status dos conhecimentos prévios dos estudantes. Alguns com habilidades matemáticas bem desenvolvidas, já outros com

certas limitações. Porém é nesse momento complexo, que compreendemos a importância de vivenciarmos as experiências de ensino aprendizagem. É estando em contato com estas diferenciações que será possível a identificação das dificuldades dos alunos, podendo assim o professor intervir para que o aluno tenha um melhor aprendizado.

O PIBID nos proporciona uma significação da ação prática dentro da escola. Demonstrando que existem possibilidades na construção para a formação humana, mostrando que existe um leque de situações para serem enfrentadas, sendo estas não vistas na teoria.

Referências

BOCK, Ana Mercês B.; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes T. **PSICOLOGIAS: Uma introdução ao Estudo de Psicologia**. 13ª ed. Reformulada e ampliada. São Paulo: Saraiva, 2001.

BRASIL, MEC, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2014.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico - Crítica**. 10ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2008.

VIEIRA, Sofia Lerche, **Educação Básica política e gestão da escola**, Brasília, DF 2009, Liber livro

A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ILHA DE SUPERAGUI: O CONHECIMENTO DA PESCA ARTESANAL ENTRA NA ESCOLA

Isabelle Leal de Lima
Roberto Martins de Souza

Resumo: O presente trabalho tem por finalidade apresentar a importância da educação do campo no caso específico da Ilha de Superagui no Município de Guaraqueçaba. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência (PIBID) do Instituto Federal do Paraná – campus Paranaguá vem desenvolvendo um projeto que sendo pautado na educação do campo busca na realidade local dos alunos e os demais moradores os pilares centrais para a educação, reconhecendo dessa forma os pescadores artesanais da Ilha como produtor de um conhecimento que pode e deve ser usado na escola.

Palavras-chave: Educação do campo, realidade local, pescadores artesanais, Ilha de Superagui.

Introdução

A educação do campo vem se consolidando nas escolas na função de, segundo a própria lei, inteirar escola e as comunidades, essas que sofrem de um grande déficit que não se resume apenas na educação, mas também se expande para os demais serviços públicos que são precarizados nesses lugares, onde a população sofre de um esquecimento por parte das políticas públicas que acabam de certa forma também negando a própria identidade dos moradores, que através dessa educação buscam um meio de reafirmar suas condições e saberes.

“a educação do campo expressa uma nova concepção quanto ao campo, o camponês ou o trabalhador rural, fortalecendo o caráter de classe nas lutas em torno da educação. Em contraponto à visão de camponês e de rural como sinônimo de arcaico e atrasado, a concepção de educação do campo valoriza os conhecimentos da prática social dos camponeses e enfatiza o campo como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade, enfim, como lugar da construção de novas possibilidades de reprodução social e de desenvolvimento sustentável” (Souza, 2008, p.1090).

No caso da Ilha de Superagui que está localizada no município de Guaraqueçaba- PR a educação do campo proposta pela escola, vem a ser reafirmada pelo projeto do PIBID de Ciências Sociais do IFPR, o projeto que atua na disciplina de sociologia, busca nos saberes locais, dos alunos e moradores uma maneira de aplicar os conceitos teóricos sociológicos, como forma de concretizar a realidade com a escola como é proposto.

“Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.” (RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002)

Mesmo com pouco aprofundamento, com um simples olhar ao conhecer o local percebemos que se trata de uma comunidade de pescadores, onde a maior parte dos moradores utiliza da pesca como

meio de sobrevivência, com maior aprofundamento percebe-se que além da pesca existem outros meios sobrevivência principalmente através do viés turístico pelo qual o lugar é mais conhecido. Porém aqui destacamos a pesca artesanal que não só caracteriza os moradores de Superagui, enquanto uma condição de trabalho, mas que perpassa essas condições adentrando também a pesca artesanal como elemento da cultura local e como constituinte da identidade local, já que consideramos que o pescador artesanal não é apenas aquele que sai para a pesca, mas também os que possuem os conhecimentos relativos a esse tipo de pescaria.

Depois de entrevistas realizadas com moradores e observações na comunidade, pudemos perceber que a pesca enquanto traço caracterizador local, e meio de trabalho mais comum da ilha, vem sofrendo assim como outras práticas do caiçara como plantio de determinados alimentos, proibições e restrições que culminam em um empobrecimento da própria cultura caiçara e na modificação de inúmeras praticas que garantem até o meio de sustento das famílias.

Diante esse levantamento de inúmeras informações, e através de realidade que conhecemos mesmo que ainda não totalmente aprofundada, notamos que a educação do campo recebe no caso de Superagui diversos elementos capazes de torna-la de fato eficaz principalmente partindo de que “No caso da Educação do Campo, isso é a manutenção e transmissão de valores, de modos de vida, que são importantes para a pluralidade da sociedade” (DUARTE, 2008, p. 37).

Com os elementos riquíssimos emergentes da população local temos nas mãos inúmeros contextos sociais, embates e manifestações sociais que irão servir para disciplina de sociologia sendo aplicada através da educação do campo.

Resta agora a aplicação dos conceitos sociológicos partindo da realidade local, utilizamos assim a pedagogia histórico crítica para planejarmos as aulas, partindo de eixos temáticos que buscam desenvolver nos alunos uma posição de identificação não somente a nível local, e que esse aluno possa também ser agente dos conhecimentos e saberes adquiridos na escola.

Conclusão

Na medida em que a Educação do Campo recebe devida atenção ultrapassando os limites do papel e acontecendo na prática, ela é capaz de atingir níveis de compreensão social e melhores desempenhos escolares, quando se tem a realidade social dos alunos sendo o instrumento e uma maneira de lhe explicar o conhecimento teórico, o sentimento de pertencimento impulsiona o aluno em uma melhor interação do seu próprio cotidiano com a escola. O projeto do PIBID ainda em andamento busca essa relação aluno e escola com mais ênfase e assim começar pequenas ações de transformações para incluir o aluno de fato na escola não sendo apenas um objeto que nem sequer é lembrado por livros didáticos

Referencia Bibliográfica

BRASIL. **Conselho Nacional de educação Câmara de Educação Básica**. Resolução CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>

DUARTE, C.S. **A Constitucionalidade do Direito à Educação dos Povos do Campo**. Por uma Educação do Campo: campo, políticas públicas, educação. Brasília/DF: INCRA, MDA, 2008. (Coleção Por uma educação no campo, n.7)

SOUZA, M.A. **Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica**. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008

A ELABORAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE LIGAÇÃO QUÍMICA SUBPROJETO PIBID QUÍMICA UEM: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Lilian Cristina Costa Alecrim de Oliveira¹
Fernanda Aparecida Ribeiro²
Gislaine da Silva³
Késsya Mendonça Buffolo⁴

Resumo: A partir da análise e discussão sobre as atividades desenvolvidas por um grupo de bolsistas integrantes do projeto PIBID-Química/UEM, elaborou-se este trabalho, objetivando relatar e refletir sobre as contribuições geradas pelo projeto na formação docente. Portanto, por meio das reflexões dos bolsistas, foi possível visualizar que o projeto PIBID-Química/UEM é de suma importância para o crescimento e aperfeiçoamento dos saberes docentes, a inserção e vivência no ambiente escolar, o estímulo à carreira acadêmica, à docência e o conhecimento de novas teorias e estratégias de ensino.

Palavras-chave: Saberes docentes. Planejamento. Ligação química.

Introdução:

No ano de 2007, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID foi implantado tendo como principal objetivo, a inserção dos licenciandos no ambiente das escolas públicas de modo a desenvolverem atividades pedagógico-formativas. Vários são os objetivos em relação ao programa:

Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2013, p. 01).

119

¹ Universidade Estadual de Maringá, Graduandas em Química Licenciatura, (ID) Iniciação à Docência liliancosta22@hotmail.com

² Universidade Estadual de Maringá, Graduandas em Química Licenciatura, (ID) Iniciação à Docência fernanda_ribeiro.92@hotmail.com

³ Universidade Estadual de Maringá, Graduandas em Química Licenciatura, (ID) Iniciação à Docência gislaines.1@hotmail.com

⁴ Universidade Estadual de Maringá, Graduandas em Química Licenciatura, (ID) Iniciação à Docência kessyamendonca@hotmail.com

Atendendo aos propósitos do referido programa, foi implementado no ano de 2010 o subprojeto PIBID Química/UEM que tem como um dos objetivos, promover o desenvolvimento de propostas de ensino de química que tenham como eixo condutor situações problemas, atividades experimentais investigativas e abordagem interdisciplinar, bem como as reflexões a respeito desses processos de ensino-aprendizagem em química.

Como exemplo, podemos citar a atividade de estudos realizada no primeiro semestre de 2014, durante os encontros semanais dos bolsistas e coordenadores, que almejava o conhecimento e a compreensão de novas tendências de ensino por meio da leitura e discussão de textos, artigos e livros da área de Ensino, preparando os bolsistas para a realização de atividades posteriores, tais como: a elaboração de sequências didáticas, intervenção em sala de aula, registro de aulas em arquivos de mídia (vídeos) e reelaboração e aplicação de oficinas temáticas.

Como o principal objetivo do PIBID é contribuir para uma boa formação inicial dos bolsistas, surge a questão: O que é necessário para ser um “bom professor”? Assim, para tentar esclarecer este questionamento e entender o que um professor deve “saber” e “saber fazer”, optamos por utilizar as algumas considerações de Carvalho e Gil-Pérez (2003), que apontam nove saberes necessários à prática, intitulados necessidades formativas do professor de ciências.

Entre os nove saberes discutidos pelos autores, destacamos o “saber preparar atividades capazes de gerar uma aprendizagem efetiva”, que é um saber essencial para o processo de formação docente, pois norteia constantemente a prática dos professores. Este saber está fundamentado à luz dos pressupostos teóricos do construtivismo, que segundo Driver (1986, apud CARVALHO; GIL PÉREZ, 2003, p.42-43) os conhecimentos e habilidades devem ser construídos por um programa de atividade, levando em conta quatro estratégias: “1) Identificação das ideias dos alunos; 2) colocar em questão as referidas ideias mediante contra-exemplos; 3) invenção ou introdução de novos conceitos e 4) utilização das novas ideias em diversos contextos.”

Levando em consideração a ordem estratégica de elaboração de atividade proposta por Driver (1986), é visível a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos e sua empregabilidade em problemas do seu cotidiano, assim como a (re)formulação de seus conhecimentos a partir do contato com os conhecimentos conceituais e, posteriormente, a aplicabilidade desses conhecimentos construídos na resolução de novos problemas e em diversas situações.

Nessa perspectiva, esse trabalho tem o objetivo de analisar alguns dos resultados obtidos com a elaboração e aplicação de uma unidade didática desenvolvida por bolsistas do Pibid

Química/UEM a partir dos pressupostos apresentados por Driver (1986) e Gil-Pérez e Carvalho (2003).

Desenvolvimento

O presente trabalho trata-se de um relato de experiência de uma atividade desenvolvida com alunos do 1º ano do Ensino Médio, do período vespertino, de um dos três colégios de atuação do subprojeto PIBID Química/UEM. A análise foi realizada levando em conta o processo de planejamento da sequência didática sobre Ligações Químicas, a aplicação dessa sequência, a discussão dessa aplicação por meio da filmagem, e, por último, as contribuições dessa atividade na formação inicial dos bolsistas. Assim, dividimos o desenvolvimento em 4 (quatro) passos.

O primeiro momento corresponde aos estudos realizados para auxiliar na elaboração de um planejamento referente ao conteúdo de ligação química. Nesta etapa, fez-se a leitura de textos retirados dos livros do Grupo de Estudos e Pesquisa em educação em Química –GEPEQ (1993) e Projeto Voaz (MORTIMER; MACHADO, 2013). Os textos foram discutidos pelos bolsistas e professores coordenadores do subprojeto durante as reuniões de grupos no período de um mês, objetivando promover a análise e reflexão de estratégias de ensino diferenciadas, experimentos investigativos e o uso correto da linguagem química interligando constantemente as atividades discutidas no projeto com a realidade do cenário escolar em que os bolsistas estavam inseridos.

O segundo corresponde ao planejamento feito após a fundamentação teórica acerca desses textos. Nessa etapa, o grupo de pibidianos se reuniu para estruturar uma sequência didática sobre ligações químicas, buscando definir o que seria abordado em cada aula disponibilizada pelo professor do colégio. Desta forma decidiu-se que, começaríamos com questionário inicial, a fim de investigar as concepções prévias dos alunos, levando em conta os apontamentos de Carvalho e Gil-Pérez (2003) sobre a importância de aproveitar e discutir as ideias iniciais dos alunos, além de estabelecer um diálogo com os mesmos. Na sequência, decidimos utilizar um experimento de condutibilidade elétrica, como consta nas propostas de ensino dos livros GEPEQ (1993) e VOAZ (MORTIMER; MACHADO, 2013).

No terceiro, iniciou-se a aplicação das atividades planejadas por meio da discussão do questionário inicial. Assim, utilizando questões que abordassem o cotidiano do aluno, foi possível levantar os conhecimentos prévios destes, interligado com o assunto de ligações químicas, como por exemplo: Ao fazer um pudim, um doceiro faz uma calda caramelizada derretendo o açúcar (sacarose – $C_{12}H_{22}O_{11}$). Como você explicaria ser possível derreter tão facilmente açúcar?

Os alunos responderam as questões de forma individual, e em seguida apresentaram suas respostas para os colegas de sala, onde se iniciou uma discussão entre os próprios alunos, mediada pelos bolsistas. Concordamos com a importância das discussões em grupos, para que os alunos percebam que são vários os pontos de vista acerca de um mesmo fenômeno, assim exploramos ao máximo esse tempo de debate. Posteriormente foram afixados cartazes com as questões nas salas com o propósito de, no decorrer do conteúdo, os alunos fossem capazes de respondê-las cientificamente, de modo que estes apresentassem avanços no aprendizado para explicação de fenômenos por meio de modelos científicos adequados, a incorporação de linguagem científica e a argumentação.

Na segunda aula, realizou-se a atividade experimental de condutibilidade elétrica, com o dispositivo de lâmpadas de 2,5 W e 40 W, testando os seguintes materiais: alumínio, ferro, cobre, madeira, borracha, plástico, cloreto de sódio (sal de cozinha) sólido e em solução, sacarose (açúcar) sólido e em solução, sulfato de cobre sólido e em solução, ácido acético líquido e em solução, ácido clorídrico em solução, água da torneira e água destilada.

Também testamos os materiais que solicitamos que eles trouxessem. Os dados coletados foram organizados em uma tabela para a realização da classificação de cada um dos materiais de acordo com sua condutibilidade: bom condutor se as duas lâmpadas (2,5 W e 40 W) acendessem; mal condutor se somente a lâmpada de 2,5W acendesse; e isolante se nenhuma acendesse. Em seguida os estudantes preencheram outra tabela para organização de dados acerca do experimento, de forma que eles pudessem classificar se os materiais apresentaram ou não condutibilidade.

O último passo foi a discussão das aulas filmadas na escola. Esta análise foi feita coletivamente entre todos os bolsistas do projeto, os dois professores coordenadores e a professora supervisora durante as reuniões semanais do projeto, a fim de promover reflexões sobre a prática docente dos pibidianos. Acentuamos, o quanto significativo foi à análise sobre as filmagens, pois proporcionou uma reflexão sobre a postura do professor, o planejamento da atividade e o comportamento dos alunos do colégio perante a atividade.

De uma forma geral, os bolsistas, por meio dos relatos nas discussões das aulas filmadas destacaram a importância dos estudos realizados a priori, para a posteriori elaborarem a sequência didática, pois sem o conhecimento e a compreensão das novas abordagens de ensino, não seria possível elaborar uma sequência que rompesse com o ensino transmissivo, cujos alunos estão acostumados.

Várias foram às dificuldades encontradas no processo de elaboração, pois estabelecer um diálogo entre os conteúdos químicos e a prática pedagógica, não é uma tarefa fácil. Muitos foram os encontros de planejamento e replanejamento, assim como, os momentos de observação em sala de aula, o que facilitou na condução da atividade, pois, passou-se a entender quais os interesses dos estudantes e também, qual seria a postura mais coerente no ambiente escolar, para atingir uma maior participação e respeito dos alunos, uma organização mais adequada e um maior rendimento individual e coletivo da sala.

Considerações:

A partir dos trabalhos desenvolvidos e aplicados pelos bolsistas durante o projeto PIBID Química/UEM, pode-se afirmar que estes foram de suma importância para a formação docente inicial dos bolsistas, auxiliando na construção da prática reflexiva, no contato com as teorias de ensino e aprendizagem, proporcionando uma visão ampla do cenário educacional e acadêmico, assim como a vivência com a realidade escolar e seus percalços.

Referências Bibliográficas:

BRASIL. **Portaria Normativa nº 096**, de 18 de julho de 2013. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Seção II, p.2-3.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. In: **Formação de Professores de Ciências**. São Paulo, 2003, p. 42-54.

GRUPO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO QUÍMICA (GEPEQ). **Interações e transformações: Química para o 2º grau**. São Paulo, Editora Universidade de São Paulo, 1993.

MORTIMER, Eduardo Fleury. MACHADO, Andréa Horta. **Projeto VOAZ Química**. 1.ed. - São Paulo: Scipione, 2012.

A ESCOLA ITINERANTE MARIA APARECIDA ROSIGNOL FRANCIOSI

Aline Ruas Pasqual¹
Edna Cristina Carvalho²
Miria Lines de Souza³
Vanderlei Alves Fortes⁴

Resumo: O objetivo é apresentar a Escola Itinerante Maria Aparecida Rosignol Franciosi, bem como o seu o Projeto Político Pedagógico- PPP diferenciado, uma construção coletiva dos sujeitos do Assentamento Eli Vive juntamente com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra- MST. Para tanto, aborda os ciclos de formação humana e os complexos de estudo que fundamentam a proposta. Destaca-se o aspecto da auto-organização dos estudantes nos “núcleos setoriais”. Ao final, elencam-se algumas dificuldades, na transição para a escola de assentamento e ausência do Estado. Utilizou-se fontes documentais de pesquisa bem como observações e reflexões feitas durante atividade do PIBID-Diversidade na escola.

Palavras chaves: ciclos de formação humana, Escola Itinerante, complexos de estudo.

O objetivo do presente texto é apresentar a Escola Itinerante Maria Aparecida Rosignol Franciosi, que se localiza no Assentamento Eli Vive, em Londrina, Paraná, destacando seu Projeto Político Pedagógico-PPP diferenciado. Para tanto, abordamos os ciclos de formação humana e os complexos de estudo que fundamentam a proposta. Utilizou-se fontes documentais de pesquisa bem como observações e reflexões feitas durante atividade do PIBID-Diversidade na escola.

Escola Itinerante é a denominação dada às escolas localizadas em acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Ela é chamada de “itinerante” por ter uma dinâmica de funcionamento diferenciada, podendo acompanhar o acampamento caso este venha a deslocar-se; “[...] são escolas públicas que compõem a rede estadual de ensino, aprovadas pelos Conselhos Estaduais de Educação”. (CAMINI; BAHNIUK, 2012, p. 331).

A ocupação da antiga fazenda Guairacá ocorreu em 2009, e as famílias vieram de várias regiões do estado do Paraná, além de alguns brasiguaios. No primeiro momento a Escola do acampamento atendia a Educação Infantil e os anos iniciais do ensino fundamental e funcionava como uma extensão de duas outras Escolas Itinerantes, a Caminhos do Saber (localizada no acampamento Maila Sabrina, município de Ortigueira) e a Zumbi dos Palmares (localizada no acampamento Primeiro de Agosto, município de Cascavel).

124

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo da Universidade Estadual de Maringá-UEM/Escola Milton Santos, bolsista do PIBID-Diversidade.

² Acadêmica do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo da Universidade Estadual de Maringá-UEM/Escola Milton Santos, bolsista do PIBID-Diversidade.

³ Acadêmica do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo da Universidade Estadual de Maringá-UEM/Escola Milton Santos, bolsista do PIBID-Diversidade.

⁴ Acadêmico do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo da Universidade Estadual de Maringá-UEM/Escola Milton Santos, bolsista do PIBID-Diversidade.

Em agosto de 2009 foi criada a Escola Itinerante Maria Aparecida Rosignol Franciosi, vinculada à Escola Base/Colégio Estadual Centrão, que está localizado no assentamento Pontal do Tigre, município de Querência do Norte-PR.

Em fevereiro de 2011, em função da demanda da comunidade, a Escola passou a atender também os anos finais do ensino fundamental e o Ensino Médio, e passou a ter como Escola Base o Colégio Estadual do Campo Iraci Salette Stronzak, localizado no assentamento Marcos Freire em Rio Bonito do Iguaçu. Nesta mesma época foi protocolado no Núcleo Regional de Educação de Londrina o pedido de criação da Escola Estadual do assentamento, para atender aos educandos desde os anos finais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, enquanto os estudantes da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental seriam atendidos na Escola Municipal. Ambas as escolas teriam a proposta curricular organizada a partir dos ciclos de formação humana, como permitido pelo artigo 23 da Lei de Diretrizes de Base-LDB (lei 9394/96).

A organização em ciclos de formação humana exige mudanças nas bases que sustentam as práticas pedagógicas sem modificar o conteúdo, e sim a forma.“ O ciclo se fundamenta no processo de desenvolvimento humano e rompe com a fragmentação da forma de organização em seriação, aumentando o tempo de aprendizagem e desenvolvimento humano de cada sujeito“ (COLÉGIO ESTADUAL MARIA APARECIDA ROSIGNOL FRANCIOSI, 2013, p 63)

125

Ciclo de formação humana é movimento, não nos deixa parados, é processo, é relação, é agrupar e reagrupar-se para aprender e ensinar. Uma renovação do processo de organização do ensino. Essa forma de organização faz com que todos os educandos de um mesmo ciclo se relacionem por potencialidades e necessidades, exigindo a formação de novos grupos de estudo entre os estudantes e permitindo a apropriação do conteúdo de diferentes formas.

Nessa concepção, a escola tem o papel de contribuir para que cada sujeito possa se desenvolver na totalidade, tornando-se emancipado e superando as desigualdades. Esta nova maneira de organização exige mais dos educadores, os quais precisam pensar na formação integral dos educandos, na organização em tempos educativos e em como as práticas pedagógicas se relacionam com o desenvolvimento humano.

A avaliação neste processo se diferencia da nota, não marcando o conhecimento por simples números que pouco ou nada dizem. A avaliação acontece constantemente, acompanhando-se o sujeito ao longo do processo, por meio de instrumentos avaliativos que são: caderno de avaliação, pasta de acompanhamento, agrupamento e reagrupamento, conselho de classe participativo e parecer descritivo. Cada instrumento de avaliação tem sua funcionalidade, para ao final do semestre

ser construído o parecer descritivo que descreverá as aprendizagens e limites de cada educando nas áreas do conhecimento.

Além da organização curricular com base nos ciclos de formação humana, também se vem experimentando na Escola a proposta dos Complexos de Estudos, proposta construída a partir das experiências das escolas itinerantes e organizada com a contribuição de educadores brasileiros (FREITAS; SAPELLI; CALDART, 2013).

A proposta de organização curricular por Complexos de Estudo tem como finalidade fazer a ligação com a realidade, entre os conteúdos e a vida de cada sujeito envolvido neste processo, pois:

É sabido que ao longo de seu desenvolvimento, a escola descolou-se cada vez mais das suas relações com a vida dos estudantes, artificializou-se e criou, nela, a dependência de situações de motivação cada vez mais limitadas, dificultando, dessa forma, que os estudantes percebessem os significados daquilo que aprendem. Por outro lado, é sabido que as experiências destinadas a desenvolver a aproximação da escola com a vida banalizaram os conteúdos de ensino e promoveram baixo domínio dos conhecimentos necessários à compreensão e à inserção dos estudantes no mundo contemporâneo (FREITAS; SAPELLI; CALDART, 2013, p. 09).

O complexo de estudo são as relações amplas da escola que visa organizar os tempos, direcionando o trabalho pedagógico a ser desenvolvido, e tem uma forma diferenciada de trabalhar diferentes conteúdos.

Essa proposta inclui uma forma de auto-gestão dos estudantes por meio dos chamados “núcleos setoriais”, nos quais as turmas são subdivididas, sendo assim um agrupamento vertical, uma vez que cada núcleo é composto por estudantes de várias turmas, não ficando assim o ensino centrado apenas em sala de estudo; acredita-se que todos temos algo a ensinar e algo a aprender.

Nos anos iniciais do ensino fundamental trabalha-se com três núcleos setoriais: saúde e bem estar, embelezamento, agrícola. Os núcleos setoriais nos anos finais do ensino fundamental e Médio são, conforme o Plano de Estudos ((FREITAS; SAPELLI; CALDART, 2013):

- a) Saúde e bem estaR: responsável por realizar atividades de conscientização, referentes a higiene E cuidados com O ambiente de estudo, entre outros espaços da escola.
- b) agrícola|horta: responsável pela produção de alimentos orgânicos com acompanhamento de técnicos do assentamento em convênio com a escola.
- c) Apoio ao ensino: Responsável pelo acompanhamento e listagem dos materiais existentes, e propostas de aquisição de material.
- d) Finanças: esse setorial ainda está na fase embrionária por ser um setorial que tem uma complexidade maior, e há necessidade de outras pessoas para acompanhar, como a Associação de Pais, Mestres e funcionários... -APMF.

- e) infra-estrutura: responsável por realizar observação e levantamento dos problemas estruturais, planejar soluções e ações a serem tomadas para resolve-los .,
- f) Embelezamento: responsável por cuidar da estética da escola.

As reuniões dos núcleos setoriais acontecem sempre com acompanhamento dos professores responsáveis, e da coordenação da escola se necessário, a partir de um cronograma elaborado pela coordenação dos núcleos setoriais em geral, juntamente com a coordenação da escola. Quando necessário se faz ajustes nos núcleos, caso estes não sejam mais importantes para a continuidade do trabalho dos estudantes.

Destacamos por fim que, por ser uma proposta diferente na organização curricular, o Estado ainda não aprovou o Projeto Político Pedagógico, para que a Escola deixe de ser Itinerante e torne-se Colégio Estadual.

Considerações finais

Concluimos que o Complexo de Estudo, tem como base um novo jeito de se pensar a educação, levando em conta as necessidades e preparando e formando os sujeitos para atuar na sociedade de maneira transformadora. Destacamos nessa proposta a auto- organização dos estudantes por meio dos núcleos setoriais, onde cada educando é chamado a dar sua contribuição para melhorar os espaços educativos e a gestão da Escola, possibilitando aos estudantes se perceberem como parte do processo, dando importância à escola. Observa-se um interesse principalmente dos anos iniciais em participar da organização escolar.

Outro ponto a ser destacado é o conselho de classe participativo, que acontece ao final de cada semestre, em que a escola e os sujeitos que dela fazem parte são avaliados, propondo assim melhorias, envolvendo a comunidade, estudantes, professores e funcionários em geral, para que possam trabalhar coletivamente.

Foi possível perceber as dificuldades encontradas pela Escola, que passa por momentos difíceis, por não ter total abertura com o Núcleo Regional de Educação de Londrina e ainda fazer parte do Núcleo Regional de Educação de Laranjeiras do Sul (onde se encontra a Escola Base, uma vez que ainda é uma escola itinerante). A distância torna complicada a comunicação e o repasse de materiais e documentos.

Mesmo com toda a precariedade de estradas, transporte e estrutura, condições que ainda não estão sendo garantido pelo Estado, a Escola tenta garantir o mínimo dando o seu máximo. São

muitas as dificuldades de se manter uma Escola de grande porte sem o apoio do Estado (são 330 estudantes no total). No dizer dos educadores, “a Escola já não cabe dentro dela mesma”, não tem espaço suficiente, e as instalações existentes estão em estado precário, os estudantes se auto-organizam para manter as estruturas, reformando e pintando quando possível. É assim uma escola do campo que caminha com suas próprias pernas e com o apoio da comunidade.

Referências

BAHNIUK, Caroline; CAMINI, Isabela. Escola Itinerante. In: CALDART, Roseli Salete et alii (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012, pp. 331-336.

COLÉGIO ESTADUAL MARIA APARECIDA ROSIGNOL FRANCIOSI. Projeto Político Pedagógico. Londrina, 2013.

FREITAS, Luiz Carlos de; SAPELLI, Marlene Lucia Siebert; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Escola Itinerante**: Plano de Estudos. Cascavel, 2013.

A ESCOLHA DAS ESCOLAS NO PIBID E SUA RELAÇÃO COM O IDEB

Sandra Regina Ferreira de Oliveira¹
Ana Márcia Fernandes Tucci de Carvalho²

Resumo: Este trabalho apresenta considerações sobre a escolha das escolas que compõem o Pibid na Universidade Estadual de Londrina, a partir do edital de 2014, e as possíveis relações entre estas escolhas e o IDEB. A análise documental assegura que as propostas dos editais da Capes não são totalmente explícitas quanto a relação entre a escolha das escolas e o índice do Ibed. Nos documentos, embora sejam encontrados indícios constantes sobre tal relação não se localiza indicadores explícitos sobre o processo de escolha das escolas e tampouco atrela tal escolha aos índices do Ibed. Tal cenário pode ser compreendido visto que não há consenso no cenário nacional sobre a representatividade do IDEB enquanto indicador da qualidade da educação nas escolas ou no país. Na UEL, os índices das escolas que atualmente compõe o Pibid variam de 5.8 a 3.5, o que indica certa diversidade de perfil institucional.

Palavras-chave: Pibid. Escolas. IDEB.

Introdução

Apresentamos os resultados de um estudo realizado sobre as escolas selecionadas para comporem o Programa PIBID da Universidade Estadual de Londrina no Edital de 2014. Os dados foram coletados no mês de Abril de 2014 e já sofreram alterações quanto ao quadro que compõem as escolas atendidas pelo PIBID 2014 da UEL, pois, após a referida coleta de dados houve desistências e novas seleções de supervisores.

Aliamo-nos a Bernadete Gatti que compreende a pesquisa quantitativa em educação a partir de dois pressupostos:

primeiro, que os números, frequências, medidas, têm algumas propriedades que delimitam as operações que se podem fazer com eles, e que deixam claro seu alcance; segundo, que as boas análises dependem de boas perguntas que o pesquisador venha a fazer, ou seja, da qualidade teórica e da perspectiva epistêmica na abordagem do problema, as quais guiam as análises e as interpretações. (GATTI, 2003, p. 13)

Assim sendo, ambicionamos incitar a realização de outras investigações a partir do cenário anunciado nesta pesquisa quantitativa, pois são várias as boas perguntas que apresentamos na conclusão deste estudo que demanda outras investigações sobre o tema.

Desenvolvimento

¹ Professora Adjunta do Departamento de Educação, CECA, Universidade Estadual de Londrina. Coordenadora de Gestão Pedagógica PIBID/UEL. E-mail: sandraoliveira.uel@gmail.br

² Professora Adjunta do Departamento de Matemática, CCE, Universidade Estadual de Londrina. Coordenadora de Gestão Pedagógica PIBID/UEL. E-mail: anatuccicarvalho@gmail.com

O que dizem os documentos oficiais sobre a escolha das escolas para participarem do Pibid? No portal do Ministério da Educação (MEC), em texto de divulgação do Programa, destaca-se que a intenção do mesmo é “unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) esteja abaixo da média nacional, de 4,4”. Registra-se assim, de forma explícita o fito de relacionar o programa PIBID com os resultados do Ideb e aponta-se para a importância do mesmo chegar às escolas com resultados mais baixos. Não foi possível identificar a data do texto em questão. Inferimos que o mesmo seja anterior a Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013, que aprovou o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, do qual trataremos a seguir.

No EDITAL CAPES/DEB Nº 02/2009 – PIBID e no EDITAL Nº 018/2010/CAPES – PIBID - Municipais e Comunitárias, a relação entre a escolha das escolas e o índice do Ibed é explicitado na apresentação dos objetivos do PIBID (item 2.1, letra e):

proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o IDEB e o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras. (BRASIL, 2009 – 2010)

130

Em 30 de dezembro de 2010, a Portaria nº 260, aprova as normas do Programa e, a partir de então, nos editais posteriores (2011, 2012 e 2013), não há referência sobre objetivos e/ou quaisquer indícios sobre a escolha das escolas. Nesta Portaria, agora como objetivo, repete-se o constante nos editais anteriores (2009 e 2010) no item 2.3.4, quando da explicação sobre o projeto:

É recomendável que as instituições, comprometidas com a educação de sua localidade/região, desenvolvam as atividades do projeto tanto em escolas que tenham obtido Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB abaixo da média nacional como naquelas que tenham experiências bem sucedidas de ensino e aprendizagem, a fim de apreender as diferentes realidades e necessidades da Educação Básica e de contribuir para a elevação do IDEB, aproximando-o do patamar considerado no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. (BRASIL, 2010b).

O Regulamento do PIBID é aprovado em 18 de julho de 2013, pela PORTARIA Nº 096. Neste, em seu artigo oitavo, explicita-se sobre a escolha das escolas indicando que:

Art. 8º - É recomendável que as instituições desenvolvam as atividades do projeto em escolas:

I – que tenham obtido Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) abaixo da média nacional e naquelas que tenham experiências bem sucedidas de ensino e aprendizagem, a fim de apreender as diferentes realidades e necessidades da educação básica e de contribuir para a elevação do Ideb, compreendendo-o nos seus aspectos descritivos, limites e possibilidades;

II – que aderiram aos programas e ações das Secretarias de Educação e do Ministério da Educação, como as Escolas de Tempo Integral, Ensino Médio Inovador, Programa Mais Educação, entre outros. (BRASIL, 2013)

Ainda que os textos não sejam contraditórios é fato que a palavra *preferencialmente* diferencia significativamente de *recomendável*, utilizado no documento de 2010, possibilitando uma amplitude de interpretações sobre o perfil das escolas a serem escolhidas para participarem do Programa: pode ser com índice mais alto, índice mais baixo ou, também, a escolha feita pelo coordenador pode passar por outros critérios que não sejam relacionados aos índices do Ibed. Outras duas palavras foram suprimidas no texto promulgado em 2013: *tanto/como*. Tais palavras, no texto de 2010, cumpriam a função de apontar ainda que de forma indireta, para a intencionalidade política de possibilitar uma articulação entre as escolas com resultados baixos no Ibed e nas escolas com resultados mais altos.

Fato posto é que o constante nos documentos, apesar de recomendar, não oferecem indicadores explícitos sobre o processo de escolha das escolas e tampouco atrela tal escolha aos índices do Ibeb. Tal cenário pode ser compreendido visto que não há consenso no cenário nacional sobre a representatividade do Ibed enquanto indicador da qualidade da educação nas escolas ou no país.

131

Na Universidade Estadual de Londrina, a escolha das escolas, na prática, fica a cargo dos coordenadores que indicam as mesmas no edital de abertura de vagas para os supervisores. Não temos estudos que indiquem quais os critérios que sustentam tais escolhas e também não conhecemos com a mesma ocorre em outras instituições.

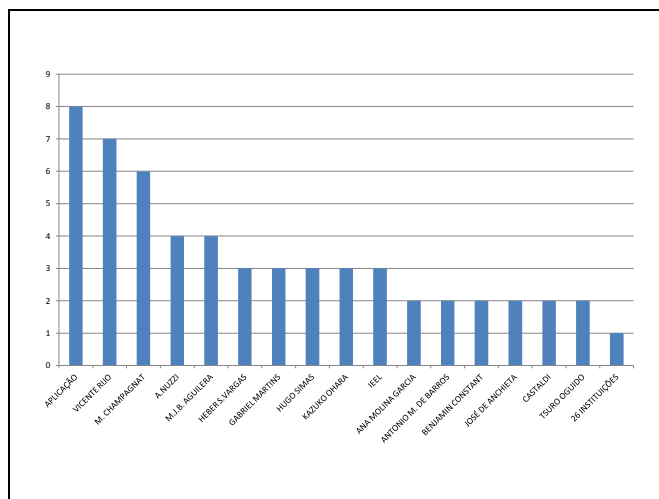
O programa PIBID da UEL, em 2014, envolve 16 cursos de licenciatura (Artes, Biologia, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras Espanhol, Letras Inglês, Letras Português, Matemática, Música, Pedagogia e Química) e o projeto Interdisciplinar, totalizando 17 subprojetos. Tais subprojetos são desenvolvidos em 52 instituições de ensino - entre escolas municipais, estaduais (que engloba a EJA – Educação de Jovens e Adultos) e Centro de Educação Infantil. A quantidade de escolas a serem envolvidas em cada subprojeto também é uma decisão dos coordenadores de área.

No levantamento realizado no mês de abril de 2014, quando o número de escolas envolvidas no PIBID da UEL era de 42 instituições, obtivemos os seguintes dados:

- a) o número de escolas envolvidas em cada subprojeto é variável. Há cursos que atendem 12 escolas e outros que concentram suas atividades em 3 ou 4 escolas.

- b) conforme o gráfico a seguir, mais da metade das escolas envolvidas recebem um projeto; o Colégio de Aplicação da UEL e as duas maiores escolas da cidade são as instituições que recebem a maior quantidade de subprojetos.

Figura 1 – Gráfico: escolas e subprojetos recebidos



Fonte: elaborado pelas autoras

- c) Quanto ao Ideb das escolas que recebem três ou mais subprojetos temos o seguinte quadro:

Figura 2 – Tabela: Escolas e Ideb 2011 e 2013

Escola	Ideb 2011	Ideb 2013
Colégio de Aplicação	4.8	4.7
C.E. Vicente Rijo	4.5	3.5
C.E Marcelino Champagnat	5.8	5.2
C.E. Andrea Nuzzi	3.5	3.6
C.E M.J.B. Aguilera	4.1	4.1
C.E. Heber Soares Vargas	4.1	3.6
C.E. Gabriel Martins	5.0	4.7
C.E. Hugo Simas	5.1	3.5
C.E Kazuko Ohara	4.9	4.7
C.E. IEEL	4.8	4.4

Fonte: elaborado pelas autoras

Conclusão

Dos dados coletados, podemos inferir que não há relação explícita entre a escolha das escolas realizadas pelos coordenadores de área do Pibid e o índice Ideb, escolha esta que não é também absolutamente posta pela Capes, já que se trata de indicação que o Ideb seja de alguma forma relacionado à escolha das escolas.

Nesta conjuntura, algumas perguntas ficam: Quais os critérios dos coordenadores ao indicarem as escolas para participarem do Pibid? Que importância o índice do Ideb tem nessa escola? Há composições entre escolas com melhores resultados e outras com piores no processo de escolha? O que esses resultados no Ideb indicam para o Pibid? Há indicadores dos impactos causados pelo Pibid, relacionados à formação continuada, que seriam modificados numa relação causal Pibid – Ideb, caso esse indicador fosse adotado como via de regra para escolha das escolas?

Certamente estas questões são muito relevantes e merecem a atenção das gestões do Pibid no Estado do Paraná.

Referências bibliográficas

GATTI, Bernadete A. Estudos quantitativos em educação. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004

BRASIL, *Edital CAPES/DEB Nº 02/2009 – PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*. 2009. Disponível em http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02_PIBID2009.pdf. Acesso em 19 de setembro de 2014.

BRASIL, *Edital Nº 018/2010/CAPES – PIBID - Municipais e Comunitárias. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência*. 2010. Disponível em http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital18_PIBID2010.pdf. Acesso em 19 de setembro de 2014.

BRASIL, *Portaria 260 – CAPES. Normas Gerais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*. 2010. Disponível em http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260_PIBID2011_NomasGerai s.pdf. Acesso em 19 de setembro de 2014.

BRASIL, *Portaria 096 – CAPES. Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*. 2013. Disponível em http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf. Acesso em 19 de setembro de 2014.

A ESTRUTURA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DAS AULAS DE CIÊNCIAS E DE BIOLOGIA: O PIBID E AS TAREFAS DO PROFESSOR EM SALA DE AULA

LUCAS, Lucken Bueno¹
SANTOS, Harley Lucas dos²
MARQUES, Jamille Mariana de Oliveira³
SANZOVO, Alisson Wilson dos Santos⁴

Resumo: Este trabalho apresenta os primeiros resultados do subprojeto PIBID Ciências/Biologia de uma Universidade Pública do Norte Pioneiro do Paraná. Pensando o professor como um ‘gestor’ da sala de aula, o subprojeto tem como foco empreender uma análise crítico-reflexiva das aulas em que os bolsistas de iniciação participam, nas escolas, a partir da evidenciação de três tipos de gestão que os professores desenvolvem em sala de aula: gestão de conteúdo, gestão de classe e gestão da própria aprendizagem da docência. A partir de registros em diários de campo (preenchidos pelos bolsistas), aspectos desses tipos de gestão são socializados em reuniões formativas com a participação de todos os envolvidos no subprojeto. Como resultado, o subprojeto tem possibilitado aos bolsistas uma análise crítica da estrutura didático-pedagógica das aulas de Ciências e Biologia e uma visão mais clara das ações que caracterizam as tarefas de um professor em sala de aula.

Palavras-chave: PIBID. Gestão de Conteúdo. Gestão de Classe. Gestão da Aprendizagem da Docência.

Introdução

Na área de Ensino encontramos uma ampla e diversificada literatura que trata das necessidades formativas dos professores de Ciências e de Biologia. No que diz respeito ao processo de formação inicial, os problemas evidenciados são recorrentes e tratados como fatores de grande influência na configuração do perfil dos profissionais egressos (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2003).

Como exemplos desses problemas, poderíamos citar: a falta de conhecimento e domínio de abordagens metodológicas de ensino (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2007) e das modalidades didáticas (KRASILCHIK, 1986), o uso inadequado da experimentação com finalidades didáticas (MARANDINO; SELLES; FERREIRA, 2009), o desconhecimento de estratégias didáticas específicas e advindas da Didática das Ciências (ASTOLFI; DEVELAY, 1995) e da Didática da Biologia (ADÚRIZ-BRAVO; IZQUIERDO, 2002).

Diante desse panorama, o subprojeto PIBID de Ciências/Biologia desenvolvido em uma Universidade da região Norte Pioneira do Paraná, com início em 2014, baseia-se na ideia de que pensar uma renovação do Ensino de Ciências e Biologia significa, inicialmente, repensar o processo de formação inicial dos docentes dessas áreas. Assim, apresentamos subsequentemente o arcabouço teórico

¹ Biólogo. Doutor em Ensino de Ciências e Educação Matemática. Docente da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), *Campus* de Cornélio Procópio. E-mail: luckenlucas@uenp.edu.br;

² Acadêmico do curso de Ciências Biológicas (Licenciatura) da UENP – *Campus* de Cornélio Procópio;

³ Acadêmica do curso de Ciências Biológicas (Licenciatura) da UENP – *Campus* de Cornélio Procópio;

⁴ Acadêmico do curso de Ciências Biológicas (Licenciatura) da UENP – *Campus* de Cornélio Procópio.

que norteou a sistematização de nosso subprojeto, bem como os primeiros resultados obtidos a partir das ações já realizadas com os bolsistas.

Desenvolvimento

Em nosso subprojeto PIBID (Ciências/Biologia), buscamos compreender o processo de formação inicial de professores a partir das teorizações de Gauthier *et al.*, (2006), Tardif (2002) e Arruda, Lima e Passos (2011), que nos possibilitam entender de maneira mais clara as funções ou tarefas a serem desenvolvidas pelos docentes nas salas de aula. Essas tarefas, nominadas pelos autores de *condicionantes*⁵ da ação docente, conforme Quadro 01, abaixo, delineiam as atividades ou atribuições essenciais de um professor.

Quadro 01 – Tarefas do professor em sala de aula

<i>Realizar a gestão do conteúdo</i>	Compreende um conjunto de ações pedagógicas voltadas à efetivação da prática docente no ambiente didático. Inclui o planejamento de atividades e avaliações, o uso de recursos audiovisuais, a utilização de abordagens metodológicas de ensino e a realização de experimentos, entre outros;
<i>Realizar a gestão da classe</i>	Envolve o estabelecimento de regras necessárias à configuração de um ambiente didático favorável ao ensino e à aprendizagem. Trata-se da organização das turmas, do planejamento de medidas e ações disciplinares, de regras gerais de convivência em sala de aula e o desenvolvimento da responsabilidade docente frente às tarefas dispensadas aos alunos no decorrer das aulas;
<i>Realizar a gestão da própria aprendizagem</i>	Arruda, Lima e Passos (2011) avançaram na questão dos condicionantes, incluindo aos mesmos a noção de gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional, o que demanda, necessariamente, considerar o próprio ato de gerir-se e os fatores interferentes nesse processo, como, por exemplo: o envolvimento com a profissão, os desejos e a própria identidade com a docência. Entendemos que esse tipo de gestão é bastante pertinente ao projeto PIBID. São os bolsistas que procuram e se candidatam ao programa, pensando em sua formação.

Fonte: adaptado de Gauthier *et al.*, (2006), Tardif (2002) e Arruda, Lima e Passos (2011).

Desse modo, balizamos as ações de nosso subprojeto PIBID Ciências/Biologia mediante as necessidades formativas anteriormente apresentadas, com base nesses condicionantes da ação docente (gestão de conteúdo, de classe e da própria aprendizagem). Nesse sentido, pensando o professor como um gestor da sala de aula, traçamos objetivos gerais que, por sua vez, foram transformados em ações específicas no texto original do subprojeto (em âmbito institucional). Tais ações compreendem: reuniões formativas, pesquisa, produção de material didático e disseminação de resultados.

⁵ Arruda, Lima e Passos (2011, p. 142) esclarecem que os *condicionantes* possuem denominações variadas segundo os autores que estudam a ação docente. São exemplos: gestão da matéria (GAUTHIER *et al.*, 2006, p. 196), transmissão da matéria (TARDIF, 2002, p. 219); gestão da classe (GAUTHIER *et al.*, 2006, p. 240), gestão da interação com os alunos (TARDIF, 2002, p. 219), entre outros.

Ao longo da implementação do subprojeto, o que inclui considerar períodos de formação e inserção desses bolsistas na realidade escolar, favorecemos a interação dos mesmos com os supervisores visando a efetivação das diferentes tarefas (gestões) da prática docente, ou seja, propomos intervenções, por parte dos bolsistas de iniciação (orientadas pelos coordenadores de área e supervisores) para a realização de diferentes atividades docentes na sala de aula.

Foram fornecidos diários de campo a cada um dos bolsistas de iniciação de modo que durante as aulas, nas escolas, fossem feitos registros dos três tipos de gestão anteriormente nominados, na tentativa de incentivar os acadêmicos a voltarem seus olhares não apenas para os conteúdos específicos de Ciências ou Biologia, mas, para a estrutura didático-pedagógica das aulas.

Assim, os estudantes passaram a registrar nesses diários aspectos das gestões de conteúdo, de classe e de sua aprendizagem da docência, a partir do recorte de episódios por eles vivenciados nas salas de aula. Esses episódios são socializados nas reuniões formativas (semanais) com os demais bolsistas de iniciação, contando com a participação dos supervisores e mediação dos coordenadores de área do subprojeto.

Dessa socialização depreendem-se debates sobre os episódios registrados nos diários que, por seu turno, alimentam a discussão de temáticas pertinentes à docência como: indisciplina, problemas de aprendizagem, tipos de atividades, avaliações, jogos e abordagens metodológicas de ensino, entre outros. Abaixo, apresentamos o registro realizado por um bolsista de iniciação que participa do subprojeto. O Contexto é uma aula de Ciências:

Cornélio Procópio, 06/06/2014. Hoje, estão presentes 18 alunos na sala de aula, a professora supervisora e mais três bolsistas de iniciação do PIBID Ciências/Biologia, além de mim. Em relação à gestão de conteúdo: a professora aplicou uma prova para os alunos que valia 3,0 pontos. Após ter distribuído as provas ela explicou que os alunos poderiam consultar o livro didático e também o caderno. Todos os alunos pegaram rapidamente os cadernos e os livros para responderem a prova. O esquema geral da aula foi: entrega e explicação da prova, chamada e recolhimento das provas no fim da aula. Em relação à gestão de classe: durante a avaliação notei muita conversa paralela. Muitos alunos chegaram atrasados e puderam fazer a prova. Notei que alguns alunos estavam dispersos, outros conversando, trocando informação. Um até com fone de ouvido ouvindo música durante a prova. A professora não chamou a atenção de quem conversava mais. Chamou a atenção de todos no geral. Após a avaliação os alunos conversaram bastante, saíram dos lugares atrapalhando quem ainda estava fazendo a prova. Em determinado momento um aluno pegou uma caneca de porcelana de sua bolsa para fazer brincadeiras, no qual por fim acabou quebrando essa caneca e a sala toda começou a rir. Como era a última aula do dia, após todos terem realizado a avaliação a professora soltou os alunos 10 minutos mais cedo para eles irem embora. Em relação à minha aprendizagem da docência: com minhas observações hoje pude compreender que existem vários tipos de turmas, com diversos estilos de alunos. Aprendi que alguns alunos considerados problemas, a maçã podre da turma, ficam às vezes rejeitados pela turma. Acho que o professor deve tentar ajudar esses alunos. Aprendi, também, que uma escola que possui regras e que faz com que essas sejam cumpridas e levadas a sério por seus alunos e professores tem um maior desempenho e sucesso.

No registro acima podemos observar que o bolsista em questão evidencia aspectos da estrutura didático-pedagógica da aula que participou. As gestões (tarefas do professor) são apresentadas separadamente. Em relação à gestão de conteúdo, ele explica o tipo de atividade avaliativa adotado pela professora supervisora, bem como apresenta quais encaminhamentos foram utilizados por ela na aplicação da avaliação. Sobre a gestão de classe, detalhes importantes como: alunos que chegam atrasados, conversas paralelas durante a avaliação e brincadeiras foram registrados, sinalizando problemas nesse tipo de gestão. Sobre sua aprendizagem da docência, o bolsista dá indícios de que se preocupou com algum aluno da classe que, segundo sua visão, estava sendo rejeitado pelos colegas. Ele evidencia o papel da professora no envolvimento e na integração desse aluno com a turma. Por fim, também nesse tipo de gestão, registra a necessidade de regras, por parte da escola, objetivando um maior desempenho dos estudantes. Provavelmente ele esteja se referindo ao uso de fones de ouvido, ao atraso dos alunos no início da aula e às conversas paralelas durante a avaliação.

Nas reuniões formativas, as descrições dos diários (como a apresentada acima) são lidas, socializadas e discutidas, gerando debates e pesquisas sobre os componentes desse episódio. Em relação à gestão de conteúdo, para esse caso, discutimos o tipo de atividade avaliativa utilizado pela supervisora (sua estrutura e conteúdo). Quanto à gestão de classe, evidenciamos os problemas pontuais desse dia e as estratégias que poderiam ser adotadas para minimizar esses problemas. Sobre a gestão da própria aprendizagem, analisamos os registros dos bolsistas e adotamos o mesmo padrão de socialização e discussão.

137

Conclusão

Neste trabalho apresentamos os primeiros resultados do subprojeto PIBID de Ciências/Biologia de uma Universidade pública da região norte pioneira do Paraná. O subprojeto, iniciado em 2014, tem como objetivo proporcionar aos bolsistas de iniciação à docência uma visão crítica da estrutura didático-pedagógica das aulas de Ciências/Biologia.

Para isso, o subprojeto em questão tem analisado, conforme estudos de Gauthier *et al.*, (2006), Tardif (2012), e Arruda, Lima e Passos (2011), as tarefas desenvolvidas pelos professores em sala de aula, a saber, gestão de classe, de conteúdo e da própria aprendizagem.

A partir de registros em diários de campo (preenchidos pelos bolsistas de iniciação) das aulas dos professores supervisores, aspectos desses tipos de gestão são anotados nos diários e, posteriormente, socializados nas reuniões formativas. Tais reuniões, que contam com a participação de todos os envolvidos no subprojeto, têm possibilitado discussões pontuais e sistêmicas acerca de episódios vivenciados nas escolas, pelos bolsistas de iniciação e supervisores, trazendo à baila o que se tem nominado de “bastidores pedagógicos das aulas” ou “estrutura didático-pedagógica das aulas”. Esse

empreendimento, para além do enfoque no conteúdo, tem mostrado como subprojeto PIBID Ciências/Biologia tem contribuído para uma visão crítica das aulas de Ciência e Biologia, gerando impactos positivos e diretos na prática dos professores supervisores e coordenadores de área. Em relação à formação dos bolsistas de iniciação, relatos dos bolsistas de iniciação (como o exemplificado neste trabalho), têm evidenciado uma ampliação do conhecimento didático-pedagógico das aulas por parte desses bolsistas.

Referências

ADURIZ-BRAVO, A.; IZQUIERDO, M. Acerca de la didáctica de las ciencias como disciplina autónoma. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 1, n. 3, p. 130-140, 2002.

ARRUDA, S. M.; LIMA, J. P. C.; PASSOS, M. M. Um novo Instrumento para a análise da ação do professor em sala de aula. **Revista Brasileira de pesquisa em Educação em Ciências**. São Paulo, v. 11, n. 2, p. 139-160, 2011.

ASTOLFI, J. P.; DEVELAY, M. **A didática das ciências**. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

CARVALHO, A. M. P. de.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J. F.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 2006.

KRASILCHIK, M. **Modalidades didáticas: prática de ensino de biologia**. São Paulo: Harbra, 1986.

MARANDINO, M.; SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. As coleções escolares e o ensino de ciências e biologia. In: **Ensino de Biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 119-124.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

A EXPERIÊNCIA DE UMA ATIVIDADE DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Édino Andrioli¹

Gabriele Granada Veleda²

Resumo: Busca-se relatar neste trabalho algumas informações sobre a EJA, o ensino da matemática na EJA e a aplicação de uma atividade com os alunos com carga horária correspondente ao 8º e 9º ano do ensino fundamental. Inicialmente, são mostrados alguns fatores importantes sobre a EJA, ou seja, quando foi decretada a lei que concretiza esta modalidade de ensino e seus objetivos. Em seguida, é mostrado brevemente como é o ensino da matemática na EJA. Tais informações foram obtidas por uma pesquisa teórica. Posteriormente, é relatada a aplicação de uma atividade que envolve a equação de segundo grau utilizando o método de resolução de problemas, em que foi dada a imagem de uma figura retangular com área estabelecida com o intuito de que descobrissem o tamanho de cada lado do retângulo. A atividade proporcionou o interesse por parte dos alunos, os quais buscaram caminhos para resolver o problema.

Palavras-chave: Resolução de Problemas. Ensino. Relato.

1 Introdução

Com a finalidade de buscar um melhor ensino, sendo este gratuito e para todos, apresenta-se a EJA, Educação de Jovens e Adultos, cuja finalidade é oferecer a oportunidade para pessoas que se evadiram da escola ainda nos anos iniciais do ensino fundamental, ou para pessoas que nunca tiveram a oportunidade de estudar.

O presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência vivenciada no Centro de Educação de Jovens e Adultos de União da Vitória (CEEBJA). A atividade relatada segue os pressupostos da Resolução de Problemas:

A solução de problemas baseia-se na apresentação de situações abertas e sugestivas que exijam dos alunos uma atitude ativa ou um esforço para buscar suas próprias respostas, seu próprio conhecimento. O ensino baseado na solução de problemas pressupõe promover nos alunos o domínio de procedimentos, assim como a utilização dos conhecimentos disponíveis, para dar resposta a situações variáveis e diferentes (POZO; ECHEVERRIA, 1988 apud SOARES; PINTO, 2008, p. 01).

Tal experiência foi vivenciada no primeiro semestre de 2013, quando um dos autores deste trabalho atuava no CEEBJA, mediante o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do subprojeto de Matemática da Universidade Estadual do Paraná, campus de União da Vitória, intitulado “Tecnologias e Formação de Professores para o Ensino da Matemática”.

Nas seguintes seções deste trabalho, além do relato da experiência, apresentamos algumas características da EJA e as observações feitas em sala de aula.

2 Referencial Teórico

2.1. Educação de Jovens e Adultos (EJA)

O ensino da EJA passou a ser concretizado segundo a Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 das Diretrizes Bases da Educação, em que estabelece no artigo 4º, item IV, “acesso público e gratuito aos ensinos fundamentais e médios para todos os que não concluíram na idade própria”. (BRASIL, 1996, p. 02)

Para frequentar esta modalidade de ensino no Ensino Fundamental é preciso possuir, no mínimo, 15 anos e pelo menos 18 anos para ingressar no Ensino Médio. Logo, o público é diversificado em relação ao ensino de uma escola regular.

Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos elaboradas pela Secretaria de Estado da Educação do Governo do Estado do Paraná,

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), como modalidade educacional que atende a educandos-trabalhadores, tem como finalidades e objetivos o compromisso com a formação humana e com o acesso à cultura geral, de modo que os educandos aprimorem sua consciência crítica, e adotem atitudes éticas e compromisso político, para o desenvolvimento da sua autonomia intelectual. (PARANÁ, 2006, p. 27)

O ensino na EJA não é caracterizado por séries ou ano, como ocorre com as turmas regulares do Ensino Básico, mas por carga horária, organizada da seguinte forma:

- Ensino Fundamental nos anos iniciais: Duração de quatro semestres com carga horária total de 1.600 horas;
- Ensino Fundamental nos anos finais: Duração de quatro semestres com carga horária total de 1.600 horas;
- Ensino Médio: Duração de três semestres com carga horária total de 1.200 horas.

2.1.1. Ensino da Matemática na EJA

Os conteúdos que compõe o plano curricular que é repassado aos alunos da EJA são os mesmos de um plano curricular de uma escola regular. Porém, a dinâmica das aulas, em geral, é mais lenta, pois o entendimento dos alunos perante o conteúdo de matemática ocorre pouco a pouco. Contudo, mesmos os professores encontrando algumas dificuldades, todo o conteúdo da ementa é trabalhado com os estudantes.

A forma como é tratado o ensino da EJA é diferente. Assim os professores buscam promover o envolvimento dos alunos perante a matéria e, dessa forma, muitos conteúdos de

matemática são trabalhados utilizando relações entre o conteúdo com atividades do cotidiano, por exemplo, descontos em lojas, compra de produtos, cálculo de troco.

3 Aspectos Metodológicos

3.1. Perfil dos Alunos

A pesquisa da qual trata este trabalho e a obtenção de algumas informações no que diz respeito aos alunos que frequentam esta modalidade de ensino foi feita embasada nas Diretrizes Curriculares da EJA, observações em sala de aula e também pela aplicação de um questionário aos alunos do curso de matemática do ensino fundamental dos anos finais no CEEBJA, o qual buscava de uma maneira geral obter informações no que diz respeito à idade, renda familiar, emprego e meios de comunicação ao quais se tinha acesso. A partir dessas informações pode-se traçar o perfil da turma. De maneira geral, a família dos alunos eram compostas de 3 a 6 pessoas, com renda familiar entre R\$ 2.000,00 e R\$ 4.500,00. Faz parte da turma uma aluna dona de casa, uma aluna com 8(oito) horas diárias de serviço, uma aluna que trabalha meio período e quatro alunos desempregados. Com exceções de dois alunos com acesso a internet, todos possuem acesso à rádio, jornal, revista e televisão. Pode-se perceber também a diversidade no que diz respeito às idades dos alunos. Os alunos que frequentavam as aulas de matemática possuíam idades entre 15 e 31 anos.

141

3.2. A atividade desenvolvida

A atividade relatada foi aplicada à turma com carga horária correspondente ao 8º e 9º ano do ensino fundamental, que envolveu a equação de segundo grau. Sabendo previamente que os alunos estavam iniciando este conteúdo, foi resolvido aplicar a seguinte atividade: dar a imagem de uma figura retangular com sua área já estabelecida para que os alunos descobrissem o tamanho de seus lados.

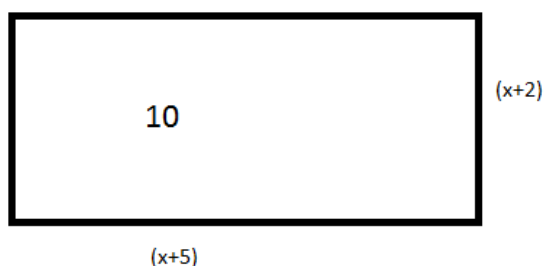


Figura 1: Imagem dada aos alunos

Seguindo a metodologia de Resolução de Problemas, esperávamos que cada estudante encontrasse caminhos que o levasse à resolução do problema proposto.

Para dar início à atividade, os alunos foram divididos em grupos de no máximo três integrantes. Os alunos folharam inúmeras vezes o caderno em busca de exercícios e conteúdos que já tinham estudado para ver se encontravam algo parecido com a atividade proposta. Ao professor mencionar que a atividade envolvia área de um retângulo, os alunos logo remeteram ao conteúdo de produto notável. Isso ocorreu devido ao retângulo ter base $(x+5)$ e altura $(x+2)$. Como o cálculo da área de um retângulo é dado por base \times altura, logo, $(x+5) \cdot (x+2)$, que tem como resultado $x^2 + 7x + 7$. Houve um contratempo nos grupos para resolver o trinômio, pois não se lembravam do procedimento para sua resolução, sendo necessário o professor intervir para recordar.

Posteriormente, após resolver o produto e com mais uma intervenção, os alunos perceberam que a atividade envolvia o conteúdo que estavam trabalhando. Apresentaram algumas dificuldades para a resolução, mas com algumas intervenções conseguiram resolver a equação para o qual o valor de $x' = 0$ e $x'' = -7$. No entanto, os alunos não perceberam que não bastava apenas achar os valores que satisfaziam a equação, pois o correto era substituir os valores encontrados no lugar de x em cada lado da figura para obter a medida de cada lado.

Após mais uma intervenção por parte do professor, os alunos substituíram os valores encontrados em x em ambos os lados do retângulo. Contudo, se substituir -7 em x , será obtido um valor cujo tamanho é negativo, no caso, -5 e -2 . Assim, x'' é um valor que não se aplica a esse problema.

Essa atividade levou cerca de uma hora e meia. Os alunos ficaram instigados e se envolveram com o problema, durante todo o tempo buscaram resolvê-lo.

4 Algumas Considerações

Este trabalho foi realizado por meio de uma pesquisa teórica e pela participação do projeto PIBID de Matemática no CEEBJA, o qual proporcionou o privilégio de conhecer um âmbito escolar com algumas diferenças em comparação a escolas regulares. Ao iniciar a participação no CEEBJA, desconhecia seu funcionamento e a heterogeneidade das pessoas que frequentavam esta modalidade de ensino. Contudo, ao frequentar semanalmente o centro, obtive informações sobre esta forma de ensino e algumas experiências durante a aplicação de atividades com alunos.

A atividade relatada neste texto, que envolvia o conteúdo de equação de segundo grau, foi aplicada de uma maneira diferente da aula expositiva em que o professor expõe o conteúdo e em seguida passa exemplos e exercícios, foi aplicada em forma de problema, em que foi dada a imagem para que os alunos encontrassem a solução do problema com os conhecimentos que possuíam. Mesmo tendo levado certo tempo para que todos terminassem, a atividade proporcionou o envolvimento dos alunos, pois eles sentiram-se “desafiados” e assim, ao modo de que suas ideias surgiam, construíam caminhos para resolução do problema.

5 Referências Bibliográficas

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL, Secretaria de Estado de Educação. Educação de Jovens e Adultos – EJA. Distrito Federal. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/?page_id=228> Acesso em: 20 setembro 2013.

PARANÁ, Secretaria do Estado da Educação. 2006. Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos. Curitiba: MEMVAVMEM.

SOARES, M. T. C., PINTO, N. B. Metodologia da resolução de problemas. In: 24ª Reunião

ANPEd, 2001, Caxambu. Disponível em: <http://www.ufrj.br/emanped/paginas/conteudo_producoes/docs_24/metodologia.pdf> Acesso em: 07 setembro 2014.

A FACE DE TIRADENTES NA MÍDIA E NO LIVRO DIDÁTICO: UM ESTUDO COMPARADO SOBRE AS PERCEPÇÕES DOS JOVENS ALUNOS

Aline Domingues de Oliveira¹

Daniela Maria do Nascimento²

Fábio André Hahn³

Resumo: Este trabalho é resultado de uma investigação em andamento que tem por objetivo comparar as diferentes representações e construções da imagem de Tiradentes na mídia, nos livros didáticos e na historiografia. O trabalho está sendo desenvolvido em três etapas. Na primeira etapa foi realizado um estudo comparativo entre a representação de Tiradentes em diferentes meios de divulgação em 2014. Na segunda etapa foi desenvolvido e aplicado um questionário aos alunos da 2ª série do Ensino Médio sobre a representação da imagem de Tiradentes. Na terceira etapa é constituída pela análise dos resultados da investigação com os alunos das escolas vinculadas ao PIBID. Espera-se, como resultado, demonstrar aos estudantes que existem variadas interpretações sobre a imagem de Tiradentes e na maior parte das vezes construídas e desconstruídas no processo histórico, procurando com isso gerar uma consciência sobre a falsa concepção de verdade histórica propagada.

Palavras-chave: Tiradentes. Mídia. Livro didático. Consciência histórica.

Introdução

O presente trabalho visa apresentar considerações sobre as atividades desenvolvidas no subprojeto de *Ensino de História: práticas, metodologias e espaços de formação* do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, no Município de Campo Mourão. O estudo estabelece uma comparação entre os diferentes discursos produzidos em torno das representações da figura de Tiradentes enquanto símbolo nacional na Mídia e no livro didático com o auxílio da historiografia. Todavia, é possível observar que os discursos divergem em muitos aspectos, principalmente no que diz respeito as publicações midiáticas, visto que, ao abordar o feriado do dia 21 de Abril, estas associam em sua maioria a imagem de Tiradentes apenas ao movimento da Inconfidência Mineira. Destarte, em frente as verificações realizadas surgiram algumas indagações que corroboraram para o desenvolvimento e aplicação de um breve questionário sobre Tiradentes com alunos da 2ª série do Ensino Médio. A finalidade do questionário é compreender o conhecimento prévio dos discentes sobre as representações da imagem do Inconfidente. Por fim,

144

¹Acadêmica do 3º ano de Licenciatura em História, Universidade Estadual do Paraná – Campus de Campo Mourão, e bolsista do PIBID. E-mail: domingues.historia@gmail.com

²Acadêmica do 3º ano de Licenciatura em História, Universidade Estadual do Paraná – Campus de Campo Mourão, e bolsista do PIBID. E-mail: daniella.hist@gmail.com

³Doutor em História pela Universidade Federal Fluminense - UFF (2009). Atualmente Coordenador do subprojeto “Ensino de História: Práticas, Metodologias e Espaço de Formação” da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Campo Mourão. E-mail: fabioandreh@gmail.com

realizar-se-á uma atividade por meio da metodologia WebQuest com alunos que responderam o questionário, com o objetivo de formar uma nova concepção do personagem histórico em sala de aula.

Desenvolvimento

Inicialmente o estudo estabelece uma comparação entre os diferentes discursos produzidos em torno das representações da figura de Tiradentes (Joaquim José da Silva Xavier), enquanto símbolo do feriado nacional do dia 21 de Abril na Mídia e no livro didático, com auxílio da historiografia.

Entre as publicações midiáticas produzidas no feriado nacional destacam-se: *A luta de Tiradentes* por Rodrigo Constantino (colunista da Veja); *Conheça um pouco da história de Tiradentes, o mártir da independência do Brasil* por Central Regional de Notícias (CRN); *Governo de Minas mantém população fora da celebração da Inconfidência* por Folha de São Paulo; *Estátua de Tiradentes volta ao marco zero de Curitiba* por Gazeta do Povo; *Herói Tiradentes nunca se colocou a favor da abolição da escravidão e deve ser alvo de piada* por Luiz Carlos Villalta (historiador da UFMG); *21 de Abril de 2014* por Portal Ouro Preto e *Depois de 8 meses estátua de Tiradentes volta a praça* por RPC TV.

Mediante análise dessas publicações é possível observar que apresentam discursos variados, confusos e equivocados sobre a representação de Tiradentes como ícone do feriado nacional. As publicações associaram em sua maioria a imagem de Tiradentes apenas ao movimento da Inconfidência Mineira, retratando-o desde herói até Mártir. Com isso, buscou-se verificar a maneira como os livros didáticos⁴ adotados no Ensino Médio dos Colégios Estaduais de Campo Mourão retratam a figura de Tiradentes. Essa verificação se fez necessária, tendo em vista a afirmação de Jörn Rüsen de que “todos os especialistas estão de acordo em que o livro didático é a ferramenta mais importante no ensino de história” (RÜSEN, 2011, p. 109). De tal modo, para compreender a maneira como a representação de Tiradentes está sendo trabalhada em sala de aula é necessário que se realize previamente uma análise do modo como o livro didático apresenta o conteúdo. Sendo assim, a coleção analisada *História: o longo do século XIX, volume 2*, utilizada com os alunos da 2ª série do Ensino Médio, menciona Tiradentes somente no capítulo que aborda *O império luso brasileiro no século XVIII*. No subtítulo que trata sobre a Inconfidência Mineira, o livro tem uma

⁴Os colégios estaduais do Município de Campo Mourão adotaram a coleção: VAINFAS, Ronaldo; FARIA, Sheila de Castro; FERREIRA, Jorge; SANTOS, Georgina dos. **História:** o longo do século XIX. Volume 2. São Paulo: Saraiva, 2010. Para ser utilizado entre os anos de 2012 e 2014.

preocupação em lembrar a importância que Tiradentes teve para o movimento de Minas Gerais e ao mesmo tempo informa que a aquisição do *status* de mártir ocorreu somente após a proclamação da República, em 1890. Entretanto, ao revisar a historiografia é possível observar que existe uma vasta discussão no que diz respeito à escolha e efetivação de Tiradentes como símbolo nacional. Segundo José Murilo de Carvalho (1990), no momento em que se tinha necessidade de definir um herói para representar a República, várias foram as figuras indicadas, no entanto a que mais se adequou as características da nação foi a de Tiradentes. Carvalho esclarece que:

Na figura de Tiradentes todos podiam identificar-se, ele operava a unidade mística dos cidadãos, o sentimento de participação, de união em torno de um ideal, fosse ela a liberdade, a independência ou a república. Era o totem cívico. Não antagonizava ninguém, não dividia as pessoas e classes sociais, não dividia o país, não separava o presente do passado nem do futuro. Pelo contrário, ligava a república a independência e a projetava para o ideal de crescente liberdade futura. A liberdade ainda que tardia (CARVALHO, 1990, p. 68).

Todavia, em meio as essas verificações da representação de Tiradentes na mídia, no livro didático e na historiografia, surgiram algumas indagações no que diz respeito a consciência histórica que os alunos tem da representação da figura de Tiradentes.

Com isto posto, propôs-se desenvolver e aplicar um breve questionário sobre o ícone do feriado do dia 21 de Abril com alunos que estão frequentando a 2ª série do Ensino Médio da rede estadual de Campo Mourão. Inicialmente os questionários foram aplicados apenas aos 38 alunos da 2ª série do Colégio Estadual Darcy José Costa⁵. O questionário possibilitou perceber que os alunos, em sua maioria, relacionaram a figura do símbolo nacional apenas à inconfidência mineira e a profissão de dentista. Outros alunos, mesmo que em minoria alegaram desconhecer a figura de Tiradentes.

Portanto, diante desse cenário, pretende-se propor uma face de Tiradentes como personagem histórico, de modo que, o discente possa ter consciência da maneira como está figura fora construída. Para isso, produzir-se-á por meio da ferramenta metodológica da WebQuests⁶ uma nova abordagem sobre a personificação de Tiradentes, utilizando diferentes fontes e variadas possibilidades interpretativas.

⁵A instituição se configura entre uma das quatro instituições de ensino vinculada ao PIBID, do subprojeto de História.

⁶As WebQuests são atividades – ou oficinas – de ensino/aprendizagem desenvolvidas especialmente para ajudar a usar a internet e, sobretudo, lidar com a grande quantidade de informação disponível na rede. A ideia é utilizar o que a internet tem para oferecer, que não é pouco, como todos sabemos, mas, ao mesmo tempo, fazer com que os professores seja capaz de ajudar seus alunos a não se perderem na floresta (ALMEIDA, 2009, p. 207).

Conclusão

As investigações e averiguações sobre as representações de Tiradentes na mídia, no livro didático e na historiografia proporcionaram pensar uma nova abordagem para que os alunos da Educação Básica possam compreender a construção de Tiradentes como personagem histórico. A aplicação dos questionários sobre a representação da imagem do símbolo nacional confirmou as indagações de que os alunos em sua maioria desconhecem o discurso produzido em torno da figura de Tiradentes no período da República. Contudo, para formar uma nova concepção da figura de Tiradentes enquanto personagem histórico, este trabalho tem como iniciativa produzir uma investigação que possibilite aos alunos um contato com as fontes – ferramenta que o historiador utiliza para compreender seu objeto de estudo –, permitindo aos discentes uma relação com a construção histórica do conhecimento e, conseqüentemente, promovendo um senso crítico ao analisar as fontes, gerando uma interação da sua aprendizagem, por meio das pesquisas e disseminando o conhecimento adquirido em forma de debate em sala.

Referências Bibliográficas:

ALMEIDA, Anita Correia Lima de; GRINBERG, Keila. As Webquests e o ensino de história. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p. 201-212.

BARROS, Jussara. **Conheça um pouco da história de Tiradentes, o mártir da independência do Brasil (CRN)**. Disponível em: <<http://www.crn1.com.br/noticias/32907.html>> Acesso em: 21/04/14 as 07: 52h.

BRODBECK, Pedro. Estátua de Tiradentes volta ao marco zero de Curitiba. In: **Gazeta do Povo**. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/conteudo.phtml?id=1463428>> Acesso em: 21/04 2014 as 12:50h.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas: o imaginário da república no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CONSTANTINO, Rodrigo. **A Luta de Tiradentes**. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/blog/rodrigo-constantino/historia/a-luta-de-tiradentes/>> Acesso em: 21/04/2014.

PEIXOTO, Paulo. Governo de Minas mantém população fora da celebração da Inconfidência. In: **Folha de São Paulo**. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/poder/2014/04/1443456-novo-governo-de-minas-mantem-populacao-excluida-da-celebracao-da-inconfidencia.shtml>> Acesso em: 21/04/2014 as 18:33h.

PORTAL OURO PRETO. 21 de Abril de 2014. Disponível em: <http://www.carnavalouropreto.com/21_de_abril_em_ouro_preto.php> Acesso em: 21/04/2014 as 13:22h.

RUSEN, Jörn. O livro didático ideal. In: SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Resende (orgs). **JörnRüsen e o ensino de História**. Curitiba: Editora UFPR, 2011, p. 109-127.

RPC TV. Depois de 8 meses estátua de Tiradentes volta a praça. Disponível em: <<http://red Globo.globo.com/rpctv/noticia/2014/04/parana-tv-depois-de-oito-meses-estatua-de-tiradentes-volta-praca.html>> Acesso em: 21/04/2014 as 14:25h.

VAINFAS, Ronaldo; FARIA, Sheila de Castro; FERREIRA, Jorge; SANTOS, Georgina dos. **História: o longo do século XIX**. volume 2. São Paulo: Saraiva, 2010.

VILLALTA, Luiz Carlos. **Herói Tiradentes nunca se colocou a favor da abolição da escravidão e deve ser alvo de piada**. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/opinia/coluna/2014/04/21/heroi-tiradentes-nunca-se-colocou-a-favor-da-abolicao-da-escravidao-e-deve-ser-alvo-de-piadas.htm>> Acesso em: 21/04/2014 as 06:00 h.

A FILOSOFIA COMO MEIO DE INTERDISCIPLINARIDADE E A BUSCA POR UM CONHECIMENTO AUTÔNOMO.

Bruno Dias Moreira

Rafaela Pilato Martins

Resumo: A Filosofia por ser uma disciplina abrangente, passa por todas as áreas dos saberes. Pedagogicamente ela pode ir muito além disso, servindo como integradora de tais disciplinas, isto é, buscar as conexões existente entre todos os saberes por meio de um tema comum. Com esta finalidade, damos a ela um caráter interdisciplinar, visando à integração do conhecimento para formar cidadãos autônomos.

Palavras-chave: Filosofia. Ensino. Interdisciplinaridade. Conhecimento autônomo.

A Filosofia como ferramenta interdisciplinar.

A filosofia, sendo considerada a mãe de todos os saberes, tem conexões com todas as disciplinas pedagógicas. E as que não foram geradas através de suas indagações, passam a ser objeto de estudo dela. Portanto, a filosofia como geradora de todas as ciências consegue penetrar nos conhecimentos estabelecidos e, ao mesmo tempo, atravessa-os, isto é, está entre eles e vai além deles, abrindo caminhos para novas descobertas e novos conhecimentos. Nesse sentido a filosofia é transdisciplinar, pois ela não se limita apenas a “história da filosofia”, ela abre seu leque de objetos de estudo. Nesse aspecto podemos dizer que a filosofia tem um caráter interdisciplinar. Se observada desta forma, a filosofia passa a ter um papel importante dentro da escola como caráter formador de cidadãos. Mas antes de nos aprofundarmos nesta questão, vale indagarmos: qual a importância da interdisciplinaridade?

A interdisciplinaridade estabelece um diálogo entre as matérias, facilitando a interação entre os alunos, destes com os professores, sem falar na experiência e no convívio grupal. Esta pratica, além de uma conexão entre as matérias escolares e uma melhor compreensão do conhecimento como um todo, propicia um ambiente onde haja uma maior interação entre grupos, estreitando o relacionamento entre os indivíduos.

Partindo deste princípio é importante, ainda, repensar essa metodologia como uma forma de promover a união escolar em torno do objetivo comum de formação de indivíduos sociais. Neste aspecto a função da interdisciplinaridade é apresentar aos alunos possibilidades diferentes de olhar um mesmo fato.

Filosofia na contribuição de um conhecimento autônomo.

A prática da filosofia deve ser, a fim de que possa construir um conhecimento autônomo, tomando por base a perspectiva de Kant, que aponta o esclarecimento como a saída do homem de sua minoridade, sendo a minoridade a incapacidade de chegar ao esclarecimento sem que para tanto, o faça por si e não dependa do outro.

Na visão de Kant, a sabedoria é a saída do homem de sua minoridade, sendo que esta é de inteira responsabilidade do indivíduo, é algo que pertence exclusivamente a ele, a minoridade é dada por Kant como a incapacidade de entender algo por si próprio, não estando ligada, porém, à falta de entendimento, e sim à falta de coragem para fazer uso do próprio entendimento. O indivíduo não deve se submeter à tutela de outrem, de certa forma, não deve deixar que pensem por ele, deve servir-se de sua própria razão, de seu entendimento. Kant critica além da falta de coragem, a preguiça. Os homens preferem permanecer em sua minoridade por comodismo, não é preciso fazer esforço para pensar, se outro o fizer; segundo Kant, o homem se apegou à sua minoridade.

Ainda na perspectiva de Kant e voltando-nos também para a questão do ensino da Filosofia para formação da autonomia, nos deparamos, entretanto, com a seguinte dúvida: É a filosofia em si, dentro de seu ensino e práticas, que leva o indivíduo a adquirir um conhecimento autônomo? Ou é preciso que o indivíduo mova a si próprio, seus ideais e seus pensamentos a partir do que adquire com os conhecimentos filosóficos? É preciso que o homem tenha coragem para sair de sua minoridade e isso depende exclusivamente dele.

A prática da Ética como disciplina filosófica teria a capacidade de ajudar a desenvolver tal exercício da autonomia, ela envolve de forma direta o comportamento do ser humano e tenta encontrar os motivos que levam um determinado indivíduo a agir de um determinado modo, apresenta assuntos como forma de agir e caráter, diferenciando-se da moral, estando esta relacionada a regras e normas que envolvem a cultura, ou seja, envolve um grupo de indivíduos e não um único indivíduo. Mesmo que em sua abordagem a Ética envolva assuntos comportamentais do ser humano, ao tomar contato com ela é possível e provável uma certa persuasão, algo que envolva o aprendiz de forma que o mesmo passe a agir de forma ética. O reflexo do ensino só se dará caso o aprendiz permitir, buscando e servindo-se de seu próprio entendimento. E a melhor forma disso acontecer é fazendo esta conexão entre os saberes, essa integração, essa interdisciplinaridade que a Filosofia tem em mãos.

Portanto, nos utilizando de uma filosofia interdisciplinar tendo como foco o desenvolvimento de um conhecimento autônomo dos alunos, estaremos desenvolvendo assim

cidadãos conscientes e pensantes, cidadão que estão cientes dos problemas atuais e mais do que isso, estão aptos a trabalha-los e pensa-los da melhor forma.

Referências

VELOSO, Renato. **Lecionando Filosofia para Adolescentes**. Petrópolis: Vozes, 2012.

NIQUET, Bernd. **Kant – A força do pensamento autônomo**. Petrópolis: Vozes, 2008.

A FORMAÇÃO DE LEITORES DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DO USO DO CONTO EM SALA DE AULA.

Bruna Fialla Alves¹

Resumo

A literatura em sala de aula é motivo de questionamento por grande parte dos professores. Como trabalhar a literatura com os alunos? Como garantir a compreensão do texto lido? Como formar alunos leitores? A partir de propostas sobre esse tema apresentadas por Rildo Cosson no livro *Letramento Literário: teoria e prática*, pretendemos uma reflexão sobre a formação de leitores baseada em uma atividade realizada em sala de aula com uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental, utilizando o conto “O cachorro de Goya em Beirute” do escritor espanhol Ricardo Gómez.

Palavras-chaves: Formação de Leitores. Letramento Literário. Conto. Ensino Fundamental.

Introdução

O Projeto PIBID *Formação de Leitores: integrando biblioteca e sala de aula* coordenado pela Prof. Dra. Milena Ribeiro Martins – UFPR, iniciado em março de 2014, busca contribuir para a melhoria na qualidade da educação básica através da formação de leitores. Para isso faz uso dos acervos bibliográfico do PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola) criado em 1997 e distribuídos anualmente pelo MEC às escolas públicas. Sabendo que apenas a presença do acervo na biblioteca não é garantia de que esses livros chegarão às salas de aula, e que a leitura desses livros não garante a compreensão do texto lido, esse Projeto pretende ir além. Além das bibliotecas, além do acervo, além da sala de aula. Queremos chegar aos alunos, começar por eles um trabalho de formação para que deixem de ser apenas alunos em sala de aula e se tornem alunos-leitores do mundo em que vivem. Para isso, nos baseamos no livro *Letramento Literário: teoria e prática*, de Rildo Cosson, em que o autor apresenta propostas para a formação de leitores em sala de aula:

A proposta que subscrevemos aqui se destina a reformar, fortalecer e ampliar a educação literária que se oferece no ensino básico. Em outras palavras, ela busca formar uma comunidade de leitores que, como toda comunidade, saiba reconhecer os laços que unem seus membros no espaço e no tempo. Uma comunidade que se constrói na sala de aula, mas que vai além da escola, pois fornece a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira própria de ver e viver o mundo (COSSON, 2011, p.12).

Partindo dessa leitura, colocamos em práticas as propostas de letramento literário formuladas pelo autor em atividades de leitura realizadas com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Leôncio Corrêa, em Curitiba, no primeiro semestre de 2014. Dessas atividades nasceram reflexões que serão desenvolvidas no decorrer deste trabalho.

¹ Aluna da graduação em Letras – UFPR – bruna.fialla@gmail.com

Desenvolvimento

A atividade foi realizada a partir do conto *O Cachorro de Goya em Beirute*, de Ricardo Gómez, numa turma de 28 alunos. O conto, inspirado no quadro *Perro Semihundido* do artista espanhol Francisco Goya, narra uma situação de guerra vivida por uma menina em idade escolar e um cachorro. A realidade social da cidade de Beirute, no Líbano, pode não ser a mesma realidade vivida por crianças de diferentes países mas, dentro de qualquer sala de aula, seja no Brasil ou em Beirute, “sete vezes sete dava o mesmo que em outros cantos do mundo” (GÓMEZ, 2009, p.09). Essa reflexão sobre diferentes realidades sociais frente a uma mesma realidade escolar gera no nosso leitor uma identificação com a personagem do conto e nos permite uma boa aproximação com ele, como veremos no decorrer da leitura e da atividade proposta.

Na primeira aula foi apresentado aos alunos o quadro *Perro Semihundido* de Francisco Goya. De início não dissemos a eles o título do quadro nem o nome do pintor, apresentamos apenas o quadro impresso para que eles pudessem apreciá-lo sem influências externas. No desenvolvimento da conversa com os alunos algumas informações sobre o quadro foram colocadas, para direcionar a sua interpretação. Também foram feitas algumas perguntas, dentre elas: qual animal estava retratado no quadro, como ele estava retratado, em qual direção sua face estava virada, quais eram os outros elementos representados no quadro, quais as cores utilizadas pelo pintor. No decorrer da conversa foram apresentadas aos alunos informações históricas sobre o quadro, bem como informações sobre a situação social e política da Espanha no século XIX. Informamos a eles que naquele período o país vivia uma situação de guerra, fruto da ocupação francesa e da Guerra da Independência; Goya retratou esse momento numa série de quadros chamados *Pinturas Negras*, que incluía o quadro em questão. A partir dessas informações, começamos a conversa sobre as situações de guerra vividas por nossa sociedade no passado e nos dias atuais. Perguntamos se eles estavam cientes dos acontecimentos recentes na Faixa de Gaza e foi surpreendente para nós o conhecimento deles sobre o assunto. Isso tornou a discussão interessante e prazerosa. Mais ainda quando, dando continuidade à conversa, perguntamos a eles quais seriam as situações de guerra vividas em nosso país. Num primeiro momento ouvimos relatos de acontecimentos do passado, depois pedimos que eles pensassem sobre as situações de guerra atuais. No início poucos souberam dizer se o Brasil vivia realmente uma situação de guerra como em Israel ou Palestina, foi somente depois de algum tempo que dois alunos citaram os acontecimentos nas Favelas do Rio de Janeiro como situações de guerra vividas pelo Brasil nos dias de hoje. Concluindo a discussão e buscando trazer essa realidade de guerra para mais perto deles,

perguntamos se no bairro onde eles viviam ou no bairro onde a escola estava situada havia situações parecidas com as vividas nas Favelas do Rio de Janeiro. Muitos deles afirmaram que sim. Toda essa discussão pretendia fazer uma introdução ao assunto de que trata o conto (uma situação de guerra) e promover um tipo de contextualização presentificadora. Em seguida, passamos à apresentação do livro e à leitura do conto com os alunos. Neste momento mostramos aos alunos o livro, destacamos de dentro dele o conto, identificamos o nome do autor e conversamos sobre a situação de guerra retratada na história. Então, demos início à leitura do conto, que foi realizada por um dos bolsistas do Projeto PIBID, sendo que todos os alunos tinham uma cópia do texto para acompanhar a leitura. Depois da leitura integral do conto, sem pausas, iniciamos uma conversa sobre a narrativa. Fizemos algumas perguntas a fim de verificar o grau de entendimento do conto e o envolvimento dos alunos com a trama. Pedimos que os alunos nos contassem a história, dissessem se gostaram do conto, se gostaram de algum momento em especial, pedimos que falassem sobre os personagens, o enredo, o contexto histórico, a situação de guerra apresentada no conto, a estrutura narrativa, a sequência narrativa, dentre outras coisas. Neste momento foi preciso dar atenção especial à estrutura do conto, visto que os fatos são narrados de forma decrescente e relatados hora a hora (treze horas antes.. doze horas antes.. onze horas antes..). Apesar da dificuldade desse recurso estrutural, a compreensão dos alunos foi positiva e não houve dúvidas iniciais. Por fim, retomamos a reflexão sobre o quadro: pedimos que eles reinterpretassem o quadro de Goya após a leitura e que nos dissessem qual a ligação do quadro com o conto. Percebemos que o bom nível de compreensão da história, bem como do contexto histórico apresentado no conto, só foi possível em razão da discussão realizada com eles antes da leitura do conto, bem como da apresentação do quadro.

154

Retomamos um pouco a conversa sobre o conto agora direcionando a discussão sobre a situação de guerra e a realidade escolar vivida pela personagem Fairuz. Pedimos que eles nos mostrassem situações vividas por ela no conto que eles se identificassem e situações fora da sua realidade (social ou escolar). Eles nos deram exemplos como: estudar matemática, fazer dever de casa, colocar o uniforme – situações comuns; e bombas, instruções sobre as simulações de guerra vividas pelos alunos, escombros – situações incomuns. Após isso, dividimos a turma em dois grupos e pedimos que eles analisassem o conto todo e que um grupo fizesse uma lista com situações comuns e o outro grupo com situações incomuns para que pudéssemos debater entre todos da turma os acontecimentos do conto. Isso foi pedido como tarefa para a próxima aula, que aconteceria na semana seguinte. Em nosso segundo encontro com os alunos percebemos que muitos não haviam feito a tarefa pedida, então pedimos que, com o conto em mãos, fizessemos todos juntos o debate

sobre as situações comuns e incomuns. O debate foi produtivo, pois gerou uma grande identificação dos alunos com a personagem Fairuz, eles puderam perceber como tinham muito em comum com a personagem e puderam compreender melhor a situação vivida por ela. Essa atividade se encerrou aqui.

Apenas para registro, nas aulas seguintes foi trabalhada a construção textual com os alunos. Levamos para a sala de aula dois quadros impressos: primeiramente o quadro *Ofélia* de John Everett Millais e depois o quadro *O Grito* de Edvard Munch. Apresentamos rapidamente os quadros sem dar muitas informações externas, pois a atividade consistia em montar uma história sobre o personagem representado no quadro, baseada na construção textual do conto *O Cachorro de Goya em Beirute*. Essa atividade gerou novas reflexões que serão tratadas em trabalhos futuros.

Conclusão

Gostaríamos de ressaltar a importância da leitura do livro de *Letramento Literário: teoria e prática* para a prática realizada em sala de aula, bem como para o saldo positivo ao final da atividade. Por isso, gostaríamos de chamar a atenção para o processo de leitura proposto pelo autor. Esse processo é dividido em três etapas: antecipação, decifração e interpretação. A primeira diz respeito às informações que levam o leitor a olhar o texto com olhos direcionados. Nesta etapa, o aluno vai fazer a primeira leitura do texto já pronto para o que vai encontrar. No caso da nossa atividade a antecipação consistia na apresentação do quadro de Goya; apresentação do contexto social e político, tanto do quadro quanto do conto; discussão sobre as situações de guerras vividas pela nossa sociedade, etc. Inclui também a apresentação física do livro, a capa, o nome do autor, sua localização no tempo e no espaço. A segunda etapa, chamada decifração, diz respeito à maturidade de domínio das letras e palavras do leitor. Quanto mais experiência de leitura ele tem, mais facilidade com a leitura. Na atividade realizada pelo PIBID, estávamos trabalhando com alunos do 7º ano. Apesar de algumas dificuldades com o significado das palavras e a pontuação, a maioria deles já tinha um fluxo de leitura muito bom. Mesmo assim, para garantir a interpretação, além da leitura feita pelo bolsista do PIBID, pedimos que eles fizessem uma leitura silenciosa; e quando retornamos na segunda aula pedimos uma nova leitura. Em uma das leituras realizada por um de nossos bolsistas, foram feitas pausas para ajudar na compreensão do texto. A terceira etapa chama-se interpretação e diz respeito não só ao significado da leitura do texto, mas à relação entre leitor-texto-mundo. Cosson define: “interpretar é dialogar com o texto tendo como limite o contexto” (COSSON, 2011, p.41). Aqui engloba-se o que o texto diz, o que o leitor leu, o contexto em que

ambos estão presentes e todas as informações que eles carregam em si. Toda a bagagem cultural do texto e do aluno. E para esse diálogo ser positivo e efetivo, para que esse texto seja lido e para que esse leitor seja formado a cada leitura, é preciso que entre em cena um mediador que possa colocar em prática esse processo de letramento literário, promovendo (se possível) a identificação do leitor com o texto, permitindo que o leitor expresse as razões para haver ou para não haver essa identificação, e promovendo, em seguida, as contextualizações necessárias para a compreensão do texto lido.

Referências Bibliográficas

COSSON, Rildo. Letramento Literário: teoria e prática. 2º ed., 1º reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2011.

GÓMEZ, Ricardo. 7 contos crus: embora este não seja um bom lugar para nascer. São Paulo: Comboio de Corda, 2009. Pag. 9-23.

GOYA, Francisco. Perro Semihundido. Pinturas Negras. (131,5 cm × 79,3 cm), 1819-1823. Museo del Prado, Madrid, España.

MILLAIS, John Everett. Ophelia. (76.2 cm × 111.8 cm), 1851–1852. Tate Britain, London.

MUNCH, Edvard. Skrik. (91 cm x 74 cm), 1746-1828. National Museum of Art, Architecture and Design, Oslo, Munchmuseet.

Projeto PIBID “Formação de Leitores”. Disponível em: http://www.pibid.ufpr.br/pibid_new/uploads/portugues2011/arquivo/434/Projeto_Lngua_Portuguesa_2013.pdf. Acesso dia 20 agosto de 2014.

PAIVA, Aparecida. Literatura fora da caixa: o PNBE na escola. São Paulo: UNESP, 2012.

A FORMAÇÃO DO DOCENTE NO SÉCULO XXI E O PIBID: IMPACTOS NO ENSINO E APRENDIZAGEM

Milena Molitor¹
Paloma Caroline Zussa²
Tamires dos Santos Augusto³
Anália Maria Dias de Gois⁴

Resumo

Com embasamentos de autores que descrevem sobre a formação da docência mais significativa e real, este artigo expõe falhas que passam despercebidas pelas universidades e os impactos que contribuem para essa má formação e ao mesmo tempo aponta o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) como um programa que tenta amenizar essas falhas ligando a teoria com a prática formando um docente mais preparado para exercer o seu real papel, uma vez que o programa permite ao bolsista participar de tudo que envolve o ambiente escolar.

Palavras-chave: Formação. Docência. Impactos. PIBID.

Principais características da formação do docente no século XXI

Sabemos que desde a criação dos primeiros estabelecimentos de ensino voltado a formação de professores após a Revolução Francesa, mais precisamente no final do século XVIII, iniciou-se o processo de valorização da instrução escolar, período em que foram criadas as Escolas normais com a finalidade de formar professores. Em contrapartida, no século XXI as universidades voltadas para as licenciaturas, apresentam problemas na formação dos professores porque na maioria das vezes o saber ali passado é teórico e descrito, é estudado e assimilado como um saber que não condiz com a realidade das salas de aulas e muitos dos docentes a frente de universidades de formação de docentes se baseiam nesses fundamentos teóricos escondendo a situação real da escola e desconsiderando até mesmo a sua própria experiência como educador sendo ela aos olhos de uma formação mais significativa e muito mais verdadeira do que algumas descritas por autores que falam sobre educação, mas nunca entraram em uma sala de aula, essa afirmação baseia-se no que escreveu Perrenoud e Thurler (2002):

Quando os próprios formadores são antigos professores primários, secundaristas ou do colegial, imaginam de bom grado e com a consciência tranquila que “conhecem a profissão a de seu interior”, porque a exerceram durante alguns anos ou porque visitam salas de aula regularmente para avaliar estagiários (PERRENOUD, THURLER, 2002, p.16 - 17).

157

¹ Discentes da Universidade Estadual do Norte do Paraná – Campus de Jacarezinho e bolsistas do subprojeto de Matemática: mihmolitor@hotmail.com

² Discentes da Universidade Estadual do Norte do Paraná – Campus de Jacarezinho e bolsistas do subprojeto de Matemática: paloma_zussa@hotmail.com

³ Discentes da Universidade Estadual do Norte do Paraná – Campus de Jacarezinho e bolsistas do subprojeto de Matemática: tamires_santos22@hotmail.com

⁴ Professora Colaboradora da Universidade Estadual Do Norte do Paraná – Campus Jacarezinho.

O discente licenciando percebe muitas vezes essas diferenças o que acarreta na desilusão e no próprio abandono da licenciatura, segundo dados levantados pelo Instituto Lobo com base no Censo Escolar quase 40% dos alunos que iniciam alguma licenciatura no Paraná não chegam a se formar. Todo ano, em média, 15,3% desistem dos cursos, voltados principalmente à formação de professores para a educação básica (ensinos fundamental e médio). Esses dados impactantes do estado do Paraná são apenas uma confirmação do quão frustrante tem sido a formação, lembrando que não podemos reputar somente aos centros de formação de docentes a responsabilidade das desistências desses alunos. A essa observação de frustração, Perrenoud e Thurler (2002) salientam:

Essa defasagem entre a realidade da profissão e o que se leva em conta na formação provoca inúmeras desilusões. Em diversos sistemas educacionais, há queixas de absenteísmo, de falta de educação e até mesmo da violência dos alunos, de sua rejeição ao trabalho, de sua resistência passiva ou ativa á cultura escolar (PERRENOUD, THURLER, 2002, p.17).

A formação de professores no século XXI tem que ser mais real e impactante, a modo que os licenciandos possam por a “mão na massa” e sentir de fato o que é ser professor, ser agente transformador.

Nesse sentido, o presente trabalho traz um estudo acerca dos fatores que impactam a formação do docente, sobretudo a proposta que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) oferece aos futuros professores.

Fatores que impactam a formação docente

Dentre os fatores que impactam a formação docente destaca-se a formação escolar dos pais, a situação financeira e familiar, a falta de troca de experiências e conhecimento do real papel do docente na sociedade, de certo modo, tudo isso resulta em fatores que irão interferir na formação do professor.

Entre os alunos de licenciatura, observa-se que a maioria vem de famílias com pouca escolaridade. E geralmente esses estudantes são os primeiros do seu núcleo familiar a frequentar um curso superior. Isso é um fator relevante na formação do docente, pois a importância que a família dá para a educação irá refletir (positivamente ou negativamente) na formação desse aluno. Há então, uma questão cultural. A essa questão, a estudiosa Gatti (2010) observa que:

No que se refere à bagagem cultural anterior, a escolaridade dos pais pode ser tomada como um indicador importante da bagagem cultural das famílias de que provêm os estudantes. Em um país de escolarização tardia como o Brasil, em torno de 10% deles são oriundos de lares de pais analfabetos e, se somados estes aos que

têm pais que frequentaram apenas até a 4ª série do ensino fundamental, chega-se aproximadamente à metade dos alunos, o que denota um claro processo de ascensão desse grupo geracional aos mais altos níveis de formação. (GATTI, 2010, p.1363)

Há também o fator socioeconômico, que influencia diretamente na formação acadêmica desse futuro profissional, restringindo-o das atividades culturais, dificultando a compra de livros e equipamentos para aulas experimentais, bem como a rotina cansativa de quem precisa trabalhar e estudar ao mesmo tempo, pois dificultam na formação desse docente e muitas vezes acabam levando-o à desistência do curso.

A disciplina de estágio e o Pibid no processo de formação do professor

A formação que as universidades têm oferecido aos docentes exige um estágio específico, e a função dele em todos os cursos de licenciatura é a mesma: dar ao aluno a oportunidade de ter o primeiro contato com a escola e com a rotina escolar no que diz respeito ao professor, como normatiza o Art. 82 da LDB: “Os sistemas de ensino estabelecerão as normas para a realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição”. Além dessa função em comum, cada curso de Licenciatura tem características próprias, como a carga-horária de que varia de instituição para instituição e às vezes de curso, sendo ela no mínimo quatrocentas horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; o intuito desse estágio obrigatório é apresentar ao aluno o cotidiano escolar só que com outra visão “a de professor”, mas na maioria das vezes o estagiário passa despercebido até mesmo para a escola porque a preocupação é de apenas cumprir a carga horária. Aí, a pensar: se existe toda uma cobrança, por que não aproveitar e ensinar o docente em formação a por a mão na massa? A essa indagação, Zeichner (1993) “reconhece nessa tendência de formação reflexiva uma estratégia para melhorar a formação de professores, uma vez que pode aumentar sua capacidade de enfrentar a complexidade, as incertezas e as injustiças na escola e na sociedade” (ZEICHNER, 1993, p. 12-52).

A partir de 2007, com o início do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), criado pela CAPES – Lei 11.502 juntamente com a Diretoria de Educação Básica (DEB) dá uma nova aprendizagem em relação à experiência e formação desses licenciandos. O programa tem como objetivo incentivar a docência, uma vez que, pesquisas realizadas pelo INEP no Brasil, em 2006, constatou que nos últimos 15 anos houve uma redução nos números para a formação de

professores na Educação Básica. Desta maneira foi identificada a necessidade da criação de projetos que auxiliem e supere esse déficit na educação como afirma o trecho abaixo:

Entre as propostas apresentadas para superar esse impasse, encontra-se o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) e a instituição de programas de incentivo a licenciatura, prevendo a criação de licenciaturas em áreas específicas [...] (GATTI e BARRETO, 2009, p.72).

O projeto Pibid apresenta aos licenciandos uma bolsa de estudos para que eles exerçam uma atividade pedagógica em escolas públicas da Educação Básica, proporcionando ao mesmo tempo uma experiência prática na área. O bolsista então intensifica a relação entre as universidades e as escolas para uma educação que consiga romper com a antiga dicotomia existente entre academia/currículo. O programa pode ainda, produzir novos conhecimentos didáticos a todos os atores envolvidos no processo escolar.

Para que esse projeto ofereça um resultado de qualidade, os bolsistas são orientados por coordenadores de área e pelos supervisores (professores que auxiliam os bolsistas nas escolas públicas); os supervisores de áreas são norteados pelos coordenadores de gestão que por sua vez são guiados pela Coordenação Institucional.

Comparando o Pibid de forma geral ao estágio supervisionado, ele tem uma atuação bem diferenciada, pois o projeto visa atuar no cotidiano escolar continuamente, discutir, trocar experiências com o supervisor, auxiliar nas aulas, produzir novos materiais, proporcionando uma sensibilidade do bolsista frente à turma. Assim, o projeto, se distancia do estágio por expandir o horizonte de experiências, haja visto que o estágio geralmente é só associado a observação das turmas.

Os conhecimentos adquiridos através do Pibid são riquíssimos e de muita valia para o desenvolvimento de uma carreira promissora de um docente que está em plena formação, e diria que ainda é essencial “[...] tomar a prática existente como referência para sua formação é refletir-se nela” (PIMENTA, 2005, p. 26). Como afirma a ex-bolsista do projeto Matemática da Universidade Estadual do Norte do Paraná no período de agosto de 2012 á dezembro de 2013 Missenia Camile:

O PIBID foi um projeto que teve uma alta influência tanto quanto na minha formação acadêmica como na minha formação profissional, pude presenciar nos projetos desenvolvidos nas escolas, como ela funciona como é o “andar da carruagem” do desenvolvimento e processo de aprendizagem dos diversos meios sociais, me fez ter uma noção de como é estar no mercado de trabalho, fazer com que o aluno de hoje tenha um interesse pela aprendizagem, sair um pouco daquela rotina maçante de “decoreba” e se envolva com o conhecimento. No Pibid aprendi a usar as minhas ideias em prol de aulas diferentes e mais lúdicas e atrativas, aprendi a lidar com os alunos e a aprender de forma divertida.

Conclusão

Em virtude do que foi mencionado, e de todas as experiências vividas e observadas no cotidiano escolar, percebemos que a formação dos professores ainda é falha em pleno século XXI, falta o incentivo, falta a universidade despertar nos discentes aquele olhar “educacional”, e provar que a educação tem um futuro promissor.

O Pibid, que é um dos projetos de política pública, coloca em cena pela primeira vez a formação do professor, e não mede esforços para que o discente tenha essa experiência entre teoria e prática, para que conheçam todos os âmbitos da escola e que vem proporcionando uma construção do saber único e positivo que nenhuma universidade ou curso oferece.

Referências

BRASIL. Art. 82º da nova LDB, Lei 9.394 de 21/03/84 e 2.080 de 20/12/96.

CAPES. **Relatório de Gestão 2009-2013.** Disponível em: www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf. Acesso em 18/09/2014.

FAZENDA, I.C. A. (org.) **Didática e interdisciplinaridade.** São Paulo: Papirus, 2008. INSTITUTO LOBO. Disponível em <<http://www.institutolobo.org.br/paginas/home.php>>. Acesso em: 16/08/2014.

GATTI, B.A.; BARRETO, W.S. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

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

PERRENOUD, P; THURLER, M.G. **As Competências Para Ensinar no Século XXI: A Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação.** Mogi Das Cruzes: Artmed, 2002.

PIMENTA, S.G. (Org.) Formação dos professores: identidade e saberes na docência. In: **Saberes Pedagógicos e atividade docente.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ZEICHNER, K.M. **A formação reflexiva de professores: ideias e praticas.** Lisboa: Educa, 1993.p.12-52.

A FORMAÇÃO EM AGROECOLOGIA NA CIRANDA INFANTIL: A VIVÊNCIA COM A “BOMBA DE SEMENTES”

Natália da Silva¹
Joélia Cordeiro de Godoi²
Cristiane Aparecida Arruda³

RESUMO: Neste texto, apresentamos estudos e reflexões sobre a intervenção pedagógica nominada “Bomba de sementes” realizada com as crianças participantes da Ciranda Infantil durante a XIII Jornada de Agroecologia. A proposta foi desenvolvida juntamente com os estudantes do curso de Pedagogia do Campo que participam do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID⁴. Essa realização permitiu que as crianças vivenciassem intervenções pedagógicas afetas à temática proposta para o evento. Conclui-se que a formação em agroecologia é um dos elementos fundamentais na formação das crianças do campo, na medida em que possibilita a construção da identidade dos sujeitos Sem Terra e ao mesmo tempo desperta para curiosidade e necessidade de um novo jeito de se relacionar com a natureza e com os outros sujeitos.

Palavras-chave: Educação; Ciranda Infantil; Vivências Pedagógicas.

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo apresentar reflexões sobre a formação em agroecologia na Ciranda Infantil, entendendo que esta tem sido parte da formação das crianças Sem Terra, nos processos formais e não formais de educação do Movimento Sem Terra (MST), ao mesmo tempo em que é uma das bandeiras de luta dos Movimentos Sociais Populares do Campo. Tais reflexões tem como ponto de partida atividades realizadas no âmbito do PIBID-Diversidade pelos estudantes de Pedagogia para Educadores do Campo da Universidade Estadual de Maringá-UEM.

Neste texto, relatamos a intervenção pedagógica nominada “Bomba de Sementes” desenvolvida na Ciranda Infantil Sementes da Esperança durante a XIII Jornada de Agroecologia – “Terra Livre de Transgênicos e sem Agrotóxicos – Construindo o Projeto Popular e Soberano para

162

¹ Técnica em Agroecologia, Estudante do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo da Universidade Estadual de Maringá – UEM e integrante do PIBID. natids123@gmail.com

² Técnica em Agroecologia, Estudante do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo da Universidade Estadual de Maringá – UEM e integrante do PIBID. joelia.godoi75@gmail.com

³ Estudante do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo da Universidade Estadual de Maringá – UEM e integrante do PIBID. cristianearrudaedoc@yahoo.com.br

⁴ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência- PIBID, possibilitou com que a Turma de Pedagogia para Educadores do Campo da Universidade Estadual de Maringá- UEM e Escola Milton Santos- EMS participassem de uma atividade pedagógica na Ciranda Infantil da 13ª Jornada de Agroecologia. Cabe destacar ainda, agradecimento especial aos integrantes do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil – GEEI, coordenados pela Dra Marta Chaves, na organização e participação nas atividades na Ciranda Infantil realizada junto a 13ª Jornada de Agroecologia.

Agricultura”. Esse evento foi realizado na Escola Milton Santos, localizada no município de Maringá, Paraná, Brasil, entre os dias 04 a 07 de junho de 2014.

Segundo Tardin (2009), a Jornada de Agroecologia tem acontecido no estado do Paraná desde 2001 e é resultante de um amplo processo dialógico dos Movimentos Sociais do Campo e Organizações Não-Governamentais que desde os anos 80 têm impulsionado a luta pela Terra, pela Reforma Agrária e a Agroecologia.

Segundo Guhur e Toná (2012) a agroecologia pode ser considerada uma construção recente, no entanto ela se caracteriza como um conceito em disputa, pois há as definições mais academicistas/tecnicistas, há à agroecologia das transnacionais e também tem-se a concepção dos Movimentos Sociais Populares do Campo. Para estes últimos a agroecologia é “[...] parte de sua estratégia de luta e de enfrentamento ao agronegócio e ao sistema capitalista”, que tem como base fundamental a exploração dos trabalhadores e da natureza (Guhur; Toná, 2012, p.63). Nesta concepção a agroecologia tem um papel fundamental “[...] na busca por construir uma sociedade de produtores livremente associados para a sustentação de toda a vida [...]” e para a “emancipação humana” (Via Campesina; MST, 2006 *apud* Guhur; Toná, 2012, p.64).

Esse princípio defendido pelos autores se harmoniza com os propósitos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST – que, além de lutar pelo direito à terra, igualdade social e agroecologia, defende e luta por uma educação no campo. Nos eventos organizados pelos Movimentos Sociais do Campo, em especial o MST, tem-se como prática a organização de espaços denominados Cirandas Infantis. Em linhas gerais, tais espaços são sistematizados em duas modalidades: itinerante, acompanhando os encontros, mobilizações e reuniões; e fixas, constituídas em espaços de formação permanente, sejam em assentamentos, sejam junto ao centro de formação do MST.

Um dos propósitos das Cirandas é contribuir para o processo educativo e formativo das crianças Sem Terra enquanto seus pais participam de uma agenda específica de trabalhos. De acordo com o MST (2004, p. 25), “a Ciranda Infantil é um espaço educativo da vivência de ser criança sem terrinha, de brincar, jogar, cantar, cultivar a mística, a pertença ao MST, os valores, a formação, a construção de uma nova geração.”

Na Ciranda, organizada por ocasião da XIII Jornada de Agroecologia, uma das propostas realizadas consistiu na experiência denominada “Bomba de sementes”, com o intuito de trazer reflexões sobre a Agroecologia e ao mesmo tempo empreender uma intervenção pedagógica com as crianças dos acampamentos e assentamentos da reforma agrária.

A organização dos trabalhos ocorreu de modo coletivo; salientamos que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID⁵ – possibilitou aos estudantes de Pedagogia para Educadores do Campo da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Escola Milton Santos (EMS) participar dessa realização, que envolveu planejamento e estudos, ações necessárias à formação dos educadores.

1. Planejamento, sistematização e coletividade: relatos sobre a proposta de trabalho com as crianças

Para que as ações tivessem êxito, inicialmente discutimos sobre a necessidade de adequar os espaços e intervenções com o intuito de que mobilizassem a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, contemplando suas diferentes idades e especificidades. Nesse sentido, corroborando Chaves (2010), as vivências das crianças em todos os tempos e espaços são pedagógicas, isto é, por mais secundárias que pareçam ser e independentemente de onde e em que tempo sejam realizadas, as intervenções propostas são carregadas de valores e conteúdos e constituem-se em ações educativas.

164

Com base nessa premissa, o grupo de crianças foi organizado em quatro faixas etárias: dos primeiros meses aos 2 anos, de 2 a 4 anos, de 4 a 6 anos e de 6 a 12 anos. A faixa etária na qual foi realizada a experiência da “Bomba de Sementes” foi a de 6 a 12 anos e contou com a participação de 18 crianças. O objetivo da proposta era demonstrar a importância da coletividade e os princípios da agroecologia.

Destacamos, aqui, a necessidade da intencionalidade da ação educativa e da figura do professor e dos educadores como aqueles que podem sistematizar o ensino. Essa premissa está expressa nas elaborações de Vigotski (2009), Luria (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2001) e Leontiev (19--). Em nossos estudos iniciais, podemos observar que para esse referencial teórico cabe ao professor realizar a mediação no processo de desenvolvimento da criança, garantindo que esta aproprie-se do patrimônio cultural humano. Nesse contexto, as ações educativas devem promover a socialização do saber objetivo produzido historicamente pelo homem, ressaltando-se o educador, por contribuir para a prática social dos alunos.

⁵ Agradecemos especialmente aos integrantes do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil – GEEI –, coordenado pela prof. Dra. Marta Chaves, na organização e participação das atividades na Ciranda Infantil realizada durante a XIII Jornada de Agroecologia.

Mobilizados por esses estudos, inicialmente realizamos uma ação para integrar as crianças e educadores, por meio da dinâmica intitulada “Mistureba”. Fizemos uma roda e orientamos para que as crianças andassem em círculo. À medida que caminhavam, o educador que conduzia a atividade fazia pausas e perguntava para cada uma das crianças: “você é uma semente ou uma árvore?”. As crianças que respondiam “sou semente” representavam uma semente brotando; as que respondiam “sou árvore” representavam uma árvore com frutos ou sem frutos. O objetivo da dinâmica foi promover a interação das crianças e mobilizá-las para o trabalho que posteriormente foi realizado.

O segundo momento consistiu em dialogar com as crianças sobre sua história de vida, questionando-as sobre as experiências no campo. Após esse diálogo, organizamos dois grupos e iniciamos o preparo da “Bomba de Sementes”. A atividade consiste no seguinte: são constituídos círculos (alvos) em uma determinada área e se arremessam as “bombas”. Para tanto, utilizamos terra, sementes de adubação verde e água; misturamos para dar consistência e formar pequenas esferas. Em seguida, preparamos os alvos em formato de círculos com galhos, podas de árvores e cobertura vegetal.

Posteriormente, iniciamos o arremesso das bombas nos alvos. Percebemos a participação ativa das crianças na atividade; a continuidade da experiência (manejo e plantio) ocorreu após a Jornada, com as crianças moradoras da Escola Milton Santos e educadores da Pedagogia do Campo que integram o PIBID.

165

Conclusão

O diálogo e a participação das crianças possibilitaram a socialização de experiências e conhecimentos, desenvolvendo, de igual modo, a curiosidade, a atenção, a coletividade e a interação entre crianças/educadores e destes com o conhecimento da agroecologia.

Em nossa análise, tal realização permitiu que as crianças compreendessem a temática proposta para o evento e proporcionou a apropriação de uma das várias técnicas empregadas na agroecologia, assim como perceberem que essa é uma das bandeiras de luta do MST. Isso permite que na condição de sujeitos Sem Terra desenvolvam e assumam o sentido de pertença a essa luta.

Referências.

CHAVES, M. Intervenções pedagógicas e promoção da aprendizagem da criança: contribuições da psicologia histórico-cultural. In: FAUSTINO, R. C.; CHAVES, M.;

BARROCO, S. M. S. (Org.). **Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena: contribuições da teoria histórico-cultural**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010. p.72-85.

GUHUR, Dominique Michèle Perioto, TONÁ, Nilciney. Agroecologia. In: CALDART, Roseli Salete et AL (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro-São Paulo. Editora Expressão Popular, 2012.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Mores, 19--.

MST. **Educação Infantil: Movimento da vida, Dança do Aprender**. Caderno de Educação, São Paulo: MST, nº. 12, novembro 2004.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Trad. Zoia Prestes, São Paulo: Ática, 2009. (Ensaio comentado)

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. ed. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001.

TARDIM, José Maria. **Jornada de Agroecologia: Camponesas e Camponeses em Movimento Construindo o Sustento da Vida e a Transformação da Sociedade**. Revista Brasileira de Agroecologia - nov. 2009, Vol. 4 No. 2, pp. 382-386

A FORMAÇÃO INICIAL E AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID

Rejane Klein¹

Resumo: Neste texto, apresentamos algumas reflexões referentes ao desenvolvimento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto, Pedagogia Anos Iniciais. O objetivo desta comunicação é refletir acerca das concepções de formação inicial e de inserção na escola por meio do PIBID, tendo por base depoimentos das alunas bolsistas. A metodologia adotada consistiu da aplicação de um questionário semi-estruturado e, para o estudo aqui apresentado, selecionamos uma das questões dentre as que foram feitas a elas. Constatamos que, para as bolsistas, a universidade é o lugar onde se aprende a teoria, enquanto que a escola é o espaço do exercício da prática. Concluímos que se faz necessário desenvolver novas pesquisas para romper com esta forma de conceber a formação inicial e a inserção na escola.

Palavras-chave: Docência, formação, sala de aula.

Introdução

Neste texto, apresentamos algumas reflexões suscitadas a partir de minha experiência como coordenadora de área, frente a dois subprojetos de Pedagogia. O primeiro foi desenvolvido no ano de 2012/2013 e o segundo a partir de março de 2014. O objetivo desta comunicação é a de apresentar as concepções de algumas bolsistas sobre a universidade e a escola enquanto espaços da formação inicial.

Iniciamos as atividades no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Curso de Pedagogia *Campus* de Irati, no segundo semestre de 2011, na escola João II CAIC, estabelecimento da rede municipal. Na ocasião, atuaram 5 (cinco) bolsistas e uma supervisora. Com a nova edição do projeto, início em 2014, foi elaborado um novo subprojeto agora com 2 (duas) linhas de atuação: Anos Iniciais e a linha Inclusão. Ampliamos, assim, o número de bolsistas para 24 (vinte e quatro) e o de escolas, para 4 (quatro), envolvendo, então, 4 (quatro) supervisoras. O objetivo principal da linha - Anos Iniciais, consiste na inserção dos bolsistas nas escolas para reconhecimento da estrutura escolar, a atuação em sala de aula bem como, para efetuar atendimento individualizado aos alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem de leitura e de escrita. Cada bolsista atende, em média, entre 05 e 10 alunos, individualmente, além de atuar, uma vez por semana, em sala de aula juntamente com a docente responsável pelos alunos. No ano de 2013, eram atendidos 96 e alunos em média e, no ano de 2014, estão sendo atendidos 176 (cento e setenta e seis) alunos.

Para nós, o PIBID contribui com a formação inicial de futuros docentes, apresentando-se como um espaço de exercício de reflexão e da prática docente. Contudo, é possível que a s bolsistas

¹ Professora doutora em Educação do Curso de Pedagogia do *Campus* de Irati. Coordenadora do subprojeto Pedagogia – linha Anos Iniciais. Email: rejane_klein1@hotmail.com.

reproduzam a constatação de alguns pesquisadores que investigam a formação docente dos licenciados afirmando que há uma concepção na qual se entende que a teoria é ensinada nas universidades e a prática realizada nas escolas.

O debate em torno da formação docente

As discussões em torno da formação docente, de acordo com estudos realizados por Lüdke e Cruz (2005), Lüdke et.al. (2001), Pimenta e Lima (2005), evidenciam a separação entre a teoria e prática na formação dos licenciados. Nas investigações de Lüdke e Cruz (2005), Lüdke et.al. (2001), o foco recaiu sobre a formação do professor pesquisador. As autoras mencionam o debate em torno da formação do professor reflexivo. No texto Pimenta e Lima (2005) a discussão focalizou o estágio supervisionado como possível campo para o exercício da pesquisa. Nos três estudos, observamos uma preocupação das autoras em problematizar a formação docente no sentido de propor a superação da dicotomia teoria/prática. Lüdke e Cruz (2005) tomam como referência os estudos sobre a formação do professor reflexivo. Observamos que as autoras embora, percebam a prática como relevante, demonstram certa preocupação em se tomar a prática como meio de pesquisa, esquecendo-se da teoria. Para elas,

168

A supervalorização dos aspectos ligados à experiência, ao trabalho, à prática do professor, de certa forma favorecida pelo desenvolvimento das idéias de reflexão e de saber docente, não pode representar um empecilho, ou mesmo uma dificuldade à atuação indispensável do componente teórico em todo trabalho de pesquisa. Pode-se compreender que tenha ocorrido um aparente desequilíbrio nas argumentações a respeito desses temas, num esforço de resgatar a importância devida à dimensão da prática, considerada por alguns autores como subestimada em relação à teoria nas discussões sobre a formação e o trabalho do professor (LÜDKE; CRUZ, 2005, p.85)

No diálogo com as investigações de Zeitchner, que defende a prática docente como ponto de partida para a formação do professor pesquisador, as autores reafirmam a importância da teoria nas atividades de pesquisa.

Além da formação para a pesquisa, em outro estudo, Lüdke discute a complexificação da atividade docente. Segundo a autora,

Pode-se notar que, tanto na produção acadêmica quanto no âmbito das políticas públicas, vimos assistindo também no Brasil ao crescimento das demandas com relação à atividade docente. A questão da profissionalização dos professores vem

sendo discutida perante a imposição de número cada vez maior de saberes e atributos, num processo de contínua e vertiginosa complexificação de seu perfil profissional. [...] (LÜDKE, 2001, p. 27).

Diante das exigências de se formar o licenciado para atender às demandas das políticas públicas e da realidade escolar, coloca-se para as instituições formadoras, a necessidade superação da separação existente entre teoria e prática. Neste aspecto, acreditamos que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) pode contribuir de modo significativo.

A formação docente na escola

O subprojeto Pedagogia - *linha Anos Iniciais*, como já mencionado, vem atuando a partir de março de 2014 em duas escolas municipais: a escola Rosalina Cordeiro de Araújo e a escola Plínio Anciutti Pessôa. Conta, atualmente, com 11 (onze) bolsistas.

As bolsistas atuam junto às escolas em duas atividades diferenciadas: em 1 (um) dia, auxiliam a docente responsável e, no outro, procedem o atendimento individualizado para alunos previamente selecionados pela professora, pela bolsista e pela professora supervisora. Em geral, são atendidos entre 5 (cinco) e 10 (dez) alunos.

As bolsistas preparam-se para o atendimento individualizado realizando estudos e o planejamento em grupo.

A questão da teoria e da prática na formação docente e o PIBID

Partimos de pressuposto de que os alunos atendidos individualmente apresentam dificuldades em relação à compreensão e ao funcionamento da língua escrita. Por isso, as atividades planejadas focalizam, prioritariamente, a alfabetização. Para melhor compreender a contribuição do PIBID na formação docente, aplicamos um questionário para 11 (onze) bolsistas. Retornaram 9 (nove) questionários e dentre as questões, indagamos sobre a contribuição do PIBID para a formação docente. Obtivemos as seguintes respostas: a bolsista **A** respondeu o seguinte: *“O PIBID contribui de forma construtiva para minha formação, pois é o momento de praticarmos a nossa docência juntamente com os alunos, a professora regente da turma e a comunidade escolar, e estamos em contato com a realidade da escola”*. A Bolsista **B** diz *“Ter uma experiência antes da formação docente, em que conhecemos o local em que iremos atuar. Nos oferecendo um*

conhecimento permanente". Notamos que, para a bolsista "A", a presença em sala de aula propicia momentos para o exercício da prática. Já, para a bolsista "B", além da prática, o PIBID permite conhecer o local no qual atuarão após a formação inicial. No entanto, as respostas das bolsistas "C" e "D" remetem à discussão apresentada por Lüdke e Cruz (2005) e por Pimenta e Lima (2005). Fica claro, nas respostas, a concepção de que na universidade se recebe a teoria e que, na escola, exercita-se a prática.

A bolsista "C" comenta: *"O PIBID nos possibilita compreender a realidade dentro da sala de aula, mostrando que o que acontece é diferente da Teoria (sic) que estudamos, a sala de aula é heterogênea vão ter e alunos que acompanharão os conteúdos e também aqueles que apresentarão dificuldades.* (Grifo nosso). Na resposta evidencia-se um aspecto que parece não ser discutido nas aulas da universidade que é a questão da heterogeneidade. A bolsista "D" menciona: *"O PIBID nos proporciona a vivência com a prática, pois temos uma grande contribuição para nossa formação, pois podemos relacionar a teoria com a prática.*

Notamos que, em ambas as respostas, aparece a questão da relação teoria/prática; porém, para a bolsista "C", fica evidente a separação da relação entre estes dois termos. Na resposta da bolsista "D", a questão retorna mas é mencionado que, em sala de aula, se poderá estabelecer esta relação.

170

Algumas conclusões

Diante do exposto, podemos dizer que na ótica das bolsistas o PIBID é entendido como Programa que os coloca frente à realidade escolar, possibilitando o exercício da prática. Além disso, permite conhecer a heterogeneidade existente em sala de aula, apresentando, de certo modo, a complexidade das atribuições docentes. Por outro lado, também demonstra a concepção que se tem sobre a universidade e a escola. Para algumas bolsistas, na universidade se ensina a teoria e na escola exercita-se a prática. O dado revela a importância de se problematizar a formação docente e provocar rupturas com esta concepção que, a nosso ver, parece cristalizada.

Ressaltamos, ainda, que a inserção em escolas da Educação Básica durante a formação inicial apresenta, para as acadêmicas bolsistas, situações como a da heterogeneidade na aprendizagem dos alunos, remetendo à exigência de uma formação mais sólida. Demonstra, também, como os futuros professores concebem a universidade e a escola, gerando indagações e novas pesquisas. Por outro lado, a inserção das acadêmicas no espaço escolar, a necessidade de

estudos para melhor intervir junto aos alunos com dificuldades de aprendizagem, a organização do planejamento, apresentam desafios tanto para os formadores que atuam com os bolsistas quanto para as próprias bolsistas. Neste sentido, acreditamos que o PIBID oportuniza reflexões e práticas para futuros professores e seus formadores.

Referências Bibliográficas:

LÜDKE, Menga (coord.) O professor e a pesquisa. ed. 4. Campinas, S.P.: Papirus, 2001.

LÜDKE, Menga; CRUZ, Gisele Barreto da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ago. 2005. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/grupo_01.pdf. Acesso em 13/02/2013.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. ed. 3. São Paulo: Cortez, 2008.

A FOTOGRAFIA COMO FONTE HISTÓRICA PARA A SALA DE AULA

Jeferson Ramos¹

Resumo: O uso de uma fotografia em sala de aula como fonte histórica e instrumento de intervenção e confrontamento com os conhecimentos prévios de educandos de um colégio Estadual da cidade de Guarapuava é o foco deste trabalho, relatando as implicações de saberes a partir da avaliação das atividades executadas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e refletindo o conceito de instrumentalização defendido em um artigo de João L. Gasparin (2011) relacionando-o com o uso da fotografia e com a atividade avaliativa. A foto, utilizada como documento, é uma produção de Sebastião Salgado do ano de 2007.

Palavras-chave: Avaliação. Fotografia. Fonte histórica. Instrumentalização.

Introdução

O estudo de África é um tema constante dentro e fora da universidade, no que se refere ao âmbito educativo, palestras e eventos se programam apenas para refletir tal questão, o subprojeto de História/G do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná - UNICENTRO, nesta edição de 2014, lança como um de seus eixos temáticos o trabalho com a História da África, tendo como conteúdo específico o estudo da cultura do povo Himba do norte da Namíbia, assunto este escolhido pelo grupo de bolsistas encarregado da temática História da África.

Neste resumo discutimos dois pontos fundamentais do estudo empreendido com uma turma de 6º ano de um colégio estadual de Guarapuava, quais sejam: o conceito de instrumentalização defendido em uma publicação de Gasparin (2011) e a fotografia de S. Salgado (2007) como perspectiva de atribuição de identidade aos sujeitos do continente africano e como fonte histórica para a produção do conhecimento histórico.

A África em sala: perspectiva de uma abordagem

O conceito de *instrumentalização* é trabalhado na pedagogia histórico-crítica desenvolvida por Dermeval Saviani (2008) e se constitui uma proposta ampla e complexa que não pretendemos discuti-la no seu todo, somente o conceito de *instrumentalização* a partir do artigo de Gasparin (2011). O uso de uma fotografia representa o instrumento de intervenção com o qual confrontamos os conhecimentos dos educandos, saberes estes coletados em um Instrumento de Conhecimento Prévio (ICP) aplicado anterior as aulas. O processo não está em sua integralidade de acordo com as linhas da pedagogia histórico-crítica, refletimos para a intervenção apenas o conceito de instrumentalização, que pode ser entendido a partir do que Gasparin (2011) nos diz:

¹ Graduando em História pela Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná – UNICENTRO, em Ciências Sociais pela Faculdade Guarapuava, bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. E-mail: <jeferson2014ramos@gmail.com>.

Ao estabelecerem, mentalmente, o processo de apropriação do novo conhecimento (**pela foto**) relacionando-o ao que já possuem (**aquele coletado no ICP**), os educandos concretizam, em sua mente, o processo dialético de incorporação e superação do conhecimento primeiro, dando um salto qualitativo em sua aprendizagem (GASPARIN, 2011, p. 1978). (**grifos nossos**)

Antes de ministrarmos efetivamente as aulas foi aplicado o ICP, o qual revelou que 66.6% dos educandos da classe, que contém 32 alunos matriculados, quando questionados sobre o que sabem do continente africano apenas responderam sobre aspectos geográficos, não fazendo relação empírica com povos e culturas, de acordo com este dado o foco da aula foi, portanto, intervir com uma fotografia de Sebastião Salgado (2007):

Figura 1 – Povo himba



Fonte:
 História e
 cultura
 africana².

173

A problemática que levou ao uso da fotografia foi em um primeiro momento o "assujeitamento"³ do espaço, que no conhecimento prévio (ICP) dos alunos era próximo do "vazio demográfico"⁴: "*Ela é um continente e que lá existe muitos animais*" (aluno A); "*Que lá é muito calor*" (aluna B); "*Que é um continente que tem o maior deserto do mundo*" (aluno C), respostas como estas foram constantes no ICP. Os educandos, em sua situação primária em relação ao conhecimento tiveram a oportunidade de expor o que sabiam, podendo posterior a esse momento entrarem em contato com uma visão mais apurada do assunto (GASPARIN, 2011), que foi o resultado da pesquisa empreendida pelos bolsistas do programa. Em um segundo momento a

² História e Cultura Africana (PDF). Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br>. Acesso em 22/06/2014.

³ "*Assujeitamento*" é um conceito utilizado no sentido de atribuir ação aos sujeitos sobre os espaços geográficos e mesmo relacioná-los aos espaços diretamente.

⁴ "*vazio demográfico*" é um conceito referente a "possível" ausência de pessoas em espaços estrategicamente desejados por outros povos. Cf. LOPES (2002)

intervenção tenta minimizar o desconhecimento dos aspectos humanos e culturais de regiões como a Namíbia.

Ao final das aulas um novo instrumento de avaliação foi entregue, que se constituiu em recortar literalmente a foto e produzir uma legenda para a mesma, neste momento os educandos não receberam orientações diretas para a construção das respostas, ficando sob seu juízo a escolha dos sujeitos que recortariam e como os descreveriam, pois assim acreditamos que exige do aluno o esforço de reflexão.

A fotografia foi uma estratégia que, também, está relacionada ao teor prático da vivência dos alunos, assim surtiu o interesse desde o início pelos sujeitos da foto e sua história.

Desta forma pretendeu-se "humanizar" a região da Namíbia na mente dos educandos, contribuir para seu melhor entendimento do tempo e do espaço, atribuindo identidade aos lugares, em total relação com os agentes humanos na sua luta, e a fotografia foi um documento relevante na caracterização daquilo que antes era apenas falas e discursos vagos, sem rostos, sem vidas, "[...] se a gente tentar compreender a sociedade e ligar a fotografia a isso, não há ponto de parada" (SALGADO *apud* MAUAD, 2008, p. 239), possibilitando, portanto, a superação da visão incógnita que geralmente se verifica no que diz respeito aos assuntos pouco estudados ou nenhum pouco vistos.

Na fotografia se destaca a mulher, que foi o elemento de atribuição de agência humana ao espaço, a comunidade himba é matriarcal e longe dos centros convencionais de estudo, de caráter monovalente e masculino, configurou-se na última avaliação a personificação do espaço pela mulher, o entendimento dos educandos mudou e um deles assim descreve o que antes era apenas espaço " *Himba vivian perto do lago Etoche usavan colar em cinal de pode vivian pelados por calor e era rico pok tinha cabritos.*" (aluno D), a partir desta resposta percebe-se que a fotografia favoreceu o reconhecimento do espaço, foi a partir dela que o deserto criou vida e os educandos identificaram os lugares, numa soma de geografia e sociedade, aliando os dois e permitindo um diálogo mais coerente em relação ao continente africano.

O reconhecimento e empoderamento da mulher frente a comunidade himba foi, a partir do processo das aulas, um elemento desmistificador, ficando perceptível a possibilidade de um estudo descentralizado de temáticas convencionais, que focam grandes espaços e sujeitos, salientamos a necessidade de estudos criativos e que privilegiem temas e sujeitos fora destes centros, a posição da mulher na comunidade himba compete a uma avaliação reflexiva por parte dos alunos, por mais que a discussão não se alongou, ainda assim o espaço que antes era somente geográfico, no sentido

tradicional, se tornou identitário, esta avaliação, portanto, discutiu o uso do espaço pelos indivíduos e principalmente permitiu a reflexão de "assujeitamento", uma vez que se discutiu a mulher e seu papel social na comunidade. Podemos afirmar que após a experiência discutida acima nosso trabalho obteve o resultado esperado. Posterior as aulas um dos alunos assim se expressou sobre o trabalho dos bolsistas do PIBID: "*parabéns, eles explicaram bem.*" (aluno D).

Conclusão

A fotografia, portanto, foi o instrumento pelo qual intervimos no conhecimento dos educandos, gestou a discussão, uma vez que os conhecimentos dos bolsistas foi sendo exposto a medida que ambos analisavam e "desmanchavam"⁵ o documento. A fotografia não traz apenas o deserto ou as savanas, mas com estes os sujeitos que atuam socialmente e constituem os rostos do continente.

A mulher como sujeito em destaque na foto, o que por si só se levanta como uma problemática, nos permitiu entrar em contato com uma perspectiva diferente sobre o continente africano e ao mesmo tempo com uma comunidade que não tem como representação discursiva de destaque um homem⁶, a relevância desta contribuição foi significativa, em três aulas conseguimos abordar o conteúdo possibilitando uma reflexão diferenciada sobre as perspectivas da História da África, reflexão que terá seguimento conforme o professor titular discuta outras abordagens.

175

Referências bibliográficas:

BORGES, Maria Eliza Linhares. **História e fotografia**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GASPARIN, João Luiz. **Avaliação numa perspectiva da pedagogia histórico-crítica**. X congresso nacional de educação – educere. I seminário internacional de representações sociais, subjetividade e educação – SIRSSE. Curitiba: PUC, 2011.

GONÇALVES, Marlene F. C. (org.) *et alii*. **Identities multiculturais em espaços escolares: dilemas entre o reconhecido e o vivido**. In: _____ Educação Escolar: identidade e diversidade. Florianópolis: Insular, 2003. (pp. 17-43)

⁵ "Desmanchar", aqui, entendemos como sendo o processo de questionamento levantado à fotografia, e que exigiria dos educandos respostas, como por exemplo, quem está na fotografia? Em que lugar? Por que este lugar e não outro? O que ele diz sobre a realidade social deste sujeito?.

⁶ Projeto Asas-Moçambique. Disponível em: <www.projetoasas-moçambique.blogspot.com.br/2011/08/povos-africanos-os-himbans-namibia.html>. Acesso em 22/06/2014.

HERNANDEZ, Leila M. G. Leite. **A África na sala de aula:** visita à história contemporânea. 2ª ed. São Paulo: Selo Negro, 2008.

LOPES, Sérgio. **Território federal do Iguçu no contexto da "Marcha para o Oeste"**. Cascavel: Edunioeste, 2002.

MAUAD, Ana Maria. **Poses e flagrantes:** ensaio sobre história e fotografias. Niteroi: UFF, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 10 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

Referências digitais:

Projeto Asas-moçambique. Disponível em: <<http://www.projetoasas-moçambique.blogspot.com.br/2011/08/povos-africanos-os-himbis-namibia.html>>. Acesso em: 22/06/2014.

Figura 1. **África.** História e cultura africana. Disponível em: <http://crv.educação.mg.gov.br>. Acesso em 22/06/2014.

A GINCANA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA PARA O ENSINO MÉDIO

Jefferson Amaral Munhoz¹

Leocir Bettiollo Junior²

Talita Tamiris Kokoten³

Resumo: Este trabalho fundamentou a aplicação de uma atividade pedagógica, baseada em uma gincana matemática no Colégio Estadual Bibiana Bitencourt. A gincana destinou-se a alunos do ensino médio e foi aplicado em conjunto com os alunos do PIBID da Faculdade Guairacá, Talita Tamiris Kokoten, Ana Carolina Aguilar, Rosemara da Conceição Góes, Alan Cristian Prestes e Daniel Oleans Camargo, sobre a supervisão do professor Jefferson Amaral Munhoz e coordenação do professor Leocir Bettiollo Junior. A gincana foi escolhida como uma atividade que estimula os alunos ao estudo da matemática e como forma de desenvolver o raciocínio lógico e habilidade de resolver problemas.

Palavras-chaves: Jogo. Gincana. Raciocínio Lógico

1. Introdução

De acordo com os PCN's:

“Os jogos e brincadeiras são elementos muito valiosos no processo de apropriação do conhecimento. Permitem o desenvolvimento de competências no âmbito da comunicação, das relações interpessoais, da liderança e do trabalho em equipe, utilizando a relação entre cooperação e competição em um contexto formativo. O jogo oferece o estímulo e o ambiente propícios que favorecem o desenvolvimento espontâneo e criativo dos alunos e permite ao professor ampliar seu conhecimento de técnicas ativas de ensino, desenvolver capacidades pessoais e profissionais para estimular nos alunos a capacidade de comunicação e expressão, mostrando-lhes uma nova maneira, lúdica e prazerosa e participativa, de relacionar-se com o conteúdo escolar, levando a uma maior apropriação dos conhecimentos envolvidos.” (Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio. Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias, 1999, p. 56)

De fato os jogos tornaram-se uma nova alternativa metodológica no ensino da matemática disponibilizando diversas circunstâncias favoráveis, pois com este tipo de material os alunos são motivados a pensar e ainda dessa maneira os jogos consolidam conceitos, estimulam o raciocínio e proporcionam a solidariedade entre colegas desenvolvendo o senso crítico e criativo.

Para Moura (1994), o objetivo do jogo é desenvolver aptidões na área de resolução de problemas, onde o aluno, por meio dos jogos estabelecem metas para alcançar seus objetivos, ou seja, possibilita o acesso do indivíduo ao conceito científico, por meio de significados culturais, informações, percepção de regras entre outros aspectos inerentes a ludicidade e jogos, assim certificando a construção de conhecimento eminentemente.

Segundo Alves (2001):

¹ Professor Especialista em Ensino da Matemática, Faculdade Guairacá, amaraljam@hotmail.com

² Professor Mestre em Cálculo Numérico, Faculdade Guairacá, bettiollo@gmail.com

³ Acadêmica 3º ano de Licenciatura em Matemática, Faculdade Guairacá, talitakokoten@hotmail.com

“Observando criticamente o cotidiano de sala de aula e por não concordar com a prática pedagógica tradicional, estática, com o trabalho realizado de forma excessivamente centralizada na figura do professor, no qual o aluno é passivo, submisso, ouvindo e obedecendo, sendo portanto heterônimo, busquei meios para cambiar essas ações por outras que possibilitassem aos alunos gostar das aulas, terem interesse em frequentá-las e estudar os conteúdos, minimizando os traumas e medos matemáticos.” (Alves, 2001, p. 12)

Para a autora a medida a ser tomada é a inserção da ludicidade em sala de aula, todavia em seu trabalho mais precisamente no segundo capítulo, Alves recomenda diversas alternativas lúdicas, entre elas, as gincanas escolares.

2. Desenvolvimento

2.1 Objetivos

- Promover atividades diferenciadas em que todos os alunos participem de momentos de aprendizagem deixando um pouco a sala de aula;
- Propor atividades-desafio para o desenvolvimento do raciocínio lógico do aluno nas resoluções de problemas;
- Oferecer situações que alcancem expectativas de diversão e aprendizado fora da sala de aula, demonstrando assim o colégio como um ambiente inclusivo;
- Promover a interação entre alunos, professores e alunos bolsistas do PIBID;

178

2.2 Metodologias

Para a I Gincana de Matemática para o ensino médio do Colégio Estadual Bibiana Bitencourt foram entregues para os alunos um material auxiliar “pré-gincana” para estudarem com o grupo e também foram realizadas diversas atividades entre as quais a caça ao tesouro, o passa ou repassa (com questões lógicas, questões de vestibular e história da matemática), personalidade matemática, pipa bidê e por fim as pontes, cada atividade tinha uma respectiva nota.

Os alunos do 1º, 2º e 3º anos foram divididos em 5 grupos, no qual cada grupo era caracterizado por uma cor: amarelo, azul, branco, verde e vermelho. Essa ideia de separá-los sanou a formação de “panelinhas”. De acordo com Ana Julia Kloeppel:

“O importante é mostrar aos alunos que eles vivem em um universo plural, e que a escola não pode se distanciar disso. “Assim como é bom estar com aqueles que nos identificamos, também nos traz amadurecimento intelectual, cognitivo e maturidade emocional quando convivemos com os diferentes e temos essa troca”. (KLOEPPPEL, A, J. Misturar as panelinhas na escola pode ser saudável: entrevista.” [01 de novembro, 2010]. São Paulo: Redação Terra.)

Dessa forma houve um rendimento extraordinário com a real participação de todos os alunos convidados.

Na atividade da caça ao tesouro foram escondidos envelopes com as respectivas cores dos grupos e neles continham informações codificadas em códigos binários, também foi fornecida aos alunos uma tabela com códigos Asc. A cada envelope encontrado se obtinha uma mensagem codificada.

Esses envelopes foram escondidos em diversos lugares da estrutura do colégio até que por fim quando o grupo que conseguisse desvendar todos os códigos tinha como missão ir até a cozinha e dizer a palavra encontrada no ultimo envelope.

Vale ressaltar que para essa atividade cada grupo indicou 5 componentes de seu próprio grupo. Enquanto esses alunos desenvolviam a caça ao tesouro os restantes participavam da atividade passa ou repassa.

Os grupos foram organizados em fila, ou seja, cada cor em uma fila e entregue uma placa para cada grupo, esta placa era utilizada para a sinalização, por exemplo, o grupo que levantasse/sinalizasse a placa primeiro responderia conseqüentemente primeiro. E ao errar a resposta os grupos oponentes pintavam a o rosto do aluno com tinta guache.

179

As perguntas realizadas eram baseadas na história e personagens matemáticos, questões de vestibular eram sorteadas ao decorrer do passa ou repassa, assim como as questões lógicas.

Após o termino da atividade dita anteriormente, houve a apresentação de alunos caracterizados/personalizados de um personagem matemático, esses alunos se apresentaram contando um pouco da história do seu personagem escolhido e concomitante apresentavam a imagem original para a comparação. Os personagens escolhidos foram Gottfried Wilhelm Leibniz, Al-Khwarizmi, Emmy Noether.

Algumas semanas antes da gincana, distribuimos materiais para a construção das pipas bidês e para as pontes. Foi construída uma pipa por grupo e os alunos deveriam soltá-las, o grupo que tivesse o maior comprimento do fio, ou seja, a pipa que subisse mais alto daria a vitória para o grupo que a construiu.

E por fim tivemos a quebra das pontes, que foram limitadas com o número de palitos (1000 palitos), o seu comprimento para 1 metro e a quantidade de cola branca líquida de 200g. As extremidades laterais das pontes foram colocadas sob a mesa e em seguida foram postos anilhas de pesos variados. A ponte que aguentasse mais pesos era a vencedora.

3. Conclusão

Em suma, a experiência vivenciada através do desenvolvimento e aplicação da gincana permitiu uma reflexão sobre a importância da perspectiva lúdica com abordagens históricas envolvendo o raciocínio lógico em conjunto com a resolução de problemas, como fator de motivação no ensino e aprendizagem da matemática, inclusive muitos dos alunos solicitaram a repetição e possíveis ampliações da Gincana para o ano letivo de 2015.

Devido aos bons resultados obtidos, avaliamos que os objetivos da gincana foram alcançados além do esperado. Todas as atividades elaboradas provocaram os alunos a uma reavaliação dos conteúdos aprendidos e para uma nova visão da disciplina, dessa forma melhorando seu desempenho nas aulas.

4. Referências Bibliográficas

ALVES, Eva Maria Siqueira. A Ludicidade e o Ensino de Matemática. Campinas, SP: Papirus, 2001 .

BERNARDES, Daniela Maria. O lúdico no auxílio do ensino da matemática: uma proposta possível. Disponível em: < <http://pedagogiaaopedaletra.com/o-ludico-no-auxilio-do-ensino-da-matematica-uma-proposta-possivel/>>. Último acesso em: 16/09/2014

180

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: 1999. 360p. (PCN Ensino Médio).

MOURA, Manuel Oriosval do de. A séria busca no jogo: do lúdico na matemática. In A Educação Matemática em Revista, n o 3, 1994.

TERRA, Redação. Misturar as panelinhas na escola pode ser saudável. Redação Terra, 2010. Disponível em: < <http://noticias.terra.com.br/educacao/misturar-as-panelinhas-na-escola-pode-ser-saudavel,cf99ec8d7cbea310VgnCLD200000bbceeb0aRCRD.html>>. Último acesso em: 17/09/2014.

A GRANDE EMPRESA CAPITALISTA NO CAMPO: ESTUDO A PARTIR DO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO LAGOA SECA, CANDÓI (PR)

Josenilda da Cruz Ferreira¹

Sidemar Presotto Nunes²

Almir Batista Barbosa³

Anderson Adailto Prazeres Moreira⁴

Resumo: Este artigo é parte de trabalho realizado no Colégio Estadual do Campo Lagoa Seca, onde grande parte dos estudantes são filhos de trabalhadores assalariados em fazendas do entorno. Tem como objetivo conhecer a dinâmica de funcionamento de uma grande empresa capitalista na produção agrícola, aqui denominada de fazendas. Verificou-se, a partir de estudo de caso de uma fazenda onde residem treze estudantes, que a grande produção possui vantagens no processo de concorrência capitalista em relação à pequena, em função de um maior acesso ao desenvolvimento científico e tecnológico (máquinas e insumos), melhor otimização de máquinas e da força de trabalho, aquisição de insumos por preços mais baixos e comercialização de produtos por preços mais altos, etc. Também se beneficia da acumulação primitiva e determina o desenvolvimento da pequena produção e do trabalho assalariado.

Palavras-chave: Assalariamento no campo. Acumulação primitiva. Classes sociais no campo.

Introdução

A grande produção continua ganhando importância no campo, conforme já previram Marx, Kautsky e Lênin. Para Kautsky (1998), a grande produção pode se beneficiar do desenvolvimento científico com maior facilidade, contratar profissionais especializados, beneficiar-se dos ganhos de escala na compra de insumos e comercialização dos produtos. O limite à grande produção é a necessidade de área contínua, pois de nada adianta uma grande produção com áreas descontínuas e que não possa otimizar o uso de máquinas e trabalhadores.

No Brasil, de acordo com Alves e Rocha (2010), a grande produção é representada por 22 mil estabelecimentos agropecuários que respondem por 51% do Valor Bruto da Produção que, juntamente com setores medianos, empregam cerca de 4,6 milhões de pessoas, entre temporários e permanentes.

¹ Josenilda da Cruz Ferreira Acadêmica do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Câmpus Dois Vizinhos. Bolsista Pibid. E-mail: josenilda.cruz@bol.com.br.

² Sidemar Presotto Nunes Coordenador de área do Pibid e professor da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Dois Vizinhos. sidemarnunes@hotmail.com

³ Almir Batista Barbosa Acadêmico do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Câmpus Dois Vizinhos. Bolsista Pibid. E-mail: almirbatista2405@hotmail.com;

⁴ Anderson Adailto Prazeres Moreira, Acadêmico do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Câmpus Dois Vizinhos. Bolsista Pibid. E-mails: andersonmoreira703@gmail.com.

A grande produção, que não é necessariamente sinônimo de grande área, pois pode haver grande produção em pequenas áreas, com elevada quantidade de capital, possui estrutura organizativa e de gestão cada vez mais semelhante à grande empresa urbana. Isto poderá se verificar na próxima seção do artigo.

O trabalho se justifica em função do grande número de alunos do Colégio Estadual do Campo Lagoa Seca, localizado no município de Candói, na região Centro-Oeste do Paraná, ser filhos de assalariados das fazendas³, além do impacto destas fazendas na economia. O grande capital no campo subordina os pequenos capitais – pequenos proprietários, assentados, quilombolas, ao ritmo de seu desenvolvimento, contribui para promover também o assalariamento no campo, a divisão social do trabalho, a terceirização, etc.

Este trabalho é parte de um estudo mais amplo, que procura identificar as classes sociais presentes no Colégio. Foi desenvolvido a partir de entrevistas e revisão de literatura. A pesquisa de campo foi realizada pelos educandos do curso de Licenciatura em Educação do Campo, através do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid.

Resultados:

A fazenda estudada pertence a agricultor oriundo do município de Pinhão (PR), onde começou com uma área de 1200 hectares e posteriormente passou a adquirir áreas no município de Candói e, anos depois, no estado do Piauí. O proprietário se escolarizou até a terceira série do ensino fundamental, mas já foi presidente da Cooperativa Agrária. O proprietário reside atualmente em Guarapuava, mas mantém uma sede na Fazenda, que ocupa como lazer da família.

A fazenda estudada possui 5840 hectares, dos quais 3640 são cultivados. O restante é ocupado com reservas legais e áreas de preservação permanente. Há também 80 hectares para produção de eucalipto, destinado ao consumo local (secagem de grãos). Está localizada entre os municípios de Candói e Guarapuava, onde há predomínio de grandes proprietários, enquanto as áreas declivosas, localizada em outra região do município, são divididas entre fazendas de gado e pequenos proprietários de reprodução simples do capital, aqueles que não conseguem adquirir mais terras e máquinas. As fazendas do entorno possuem área com tamanho semelhante ou até maior, mas é a maior com área contínua.

³ Na fazenda estudada residem 13 estudantes do ensino médio e fundamental, sendo que onze estudam pela manhã e dois à noite, além de um que cursa agronomia. Pela manhã, duas fazendas reúnem um ônibus de estudantes que se destinam ao Colégio Estadual do campo de Lagoa Seca.

O quadro de trabalhadores que ela possui são 20 assalariados permanentes e mais cinco ou seis temporários, contratados em épocas específicas do ano. Já possuiu 36 assalariados, mas a produção aumentou com número menor de trabalhadores, em função de um maior grau de mecanização e a adoção de tecnologias que permitiram melhorar a produtividade do solo, como o plantio direto, adoção de cultivares mais produtivas, elevação do grau de mecanização.

Os salários pagos aos assalariados que trabalham variam de R\$1900 (2,6 salários mínimos – SM) para o inicial, R\$ 2.438,00 para operadores de máquina (3,36 SM), entre R\$ 3.600,00 e R\$ 5100,00 para mecânicos (aproximadamente 5 e 7 SM). De acordo com o gerente, o salário pago é praticamente o dobro daquele pago por outras fazendas. Isso ajuda a explicar o longo tempo de permanência dos trabalhadores na fazenda, que atualmente varia entre quatro e vinte e oito anos. Os trabalhadores possuem carteira assinada, plano de saúde Unimed e moradia com água, luz e internet. Aqueles que estudam à noite são liberados do trabalho às 17 horas. Verifica-se que estes assalariados se encontram em condição melhor daquela dos pequenos proprietários do município, principalmente daqueles que se encontram no nível de reprodução simples do capital, conforme Marx (1996).

O trabalho não é realizado no período da noite, mesmo durante o plantio e a colheita. O gerente afirmou que não há necessidades de trabalho noturno e que este tipo de organização também possibilita o escalonamento da produção. Embora trabalhe com o cultivo de grãos, além da secagem e o armazenamento, há trabalho o ano todo, que é complementado por 5 ou 6 assalariados temporários na época de colheita.

A fazenda possui silos próprios com capacidade para armazenar 340.000 sacas de grãos, dois pulverizadores autopropelidos (que vem substituindo a pulverização aérea); 18 tratores (um pouco antigos, com potência de até 125 HP); 6 plantadeiras; 5 colheitadeiras e 3 caminhões. Possui também estação meteorológica e utiliza informações como controle da velocidade do vento, umidade do ar e radiação solar para decidir sobre a aplicação de agrotóxicos.

Na última safra de verão, de 2013/2014, produziu soja em 1.637 hectares e milho em 1.603 hectares. No inverno metade da área é cultivada com trigo e cevada e aveia para adubação verde sendo que a produtividade na última safra foi de 250 sacas por hectares de milho⁴ (melhor no concurso da Pionner no estado do Paraná); soja: 73 sacas/hectare. Segundo o gerente, a meta é continuar aumentando esta produtividade.

⁴ A Cooperativa Agrária pagará 15% a mais no preço do milho convencional, com a finalidade de produção de malte para cerveja e a fazenda destinará parte de sua produção ao milho não transgênico.

A área da fazenda é subdividida em 30 talhões. O planejamento e o monitoramento da produção são feitos por talhão. Correção do solo, adubação e pulverizações podem ser realizadas de acordo com as necessidades específicas de cada talhão. Esta forma de gestão do uso do solo é realizada há dois anos.

A produção é vendida para a cooperativa Agrária, mas armazena na própria fazenda, de onde a produção é encaminhada diretamente ao Porto. O proprietário possui capacidades de financiamento de custeio da produção, comprando antecipadamente os insumos da safra seguinte, fornecido pela própria cooperativa, da qual o proprietário é sócio, mas utiliza crédito para investimento para construção de armazéns, para área localizada no estado do Piauí, em função dos juros baixos.

A perspectiva, de acordo com o gerente, é continuar ampliando a área, comprando de proprietários menores do entorno, além de ampliar a produção no estado do Piauí, onde possui 42.000 hectares⁵.

Considerações Finais

Os dados acima revelam a superioridade técnica da grande produção sobre a pequena, tal como revelou Kautsky (1998). Isso se confirma pela constante incorporação de áreas das fazendas menores pelas maiores e pelo maior acesso à maquinaria e conhecimento científico. A grande produção permite também contratar os trabalhadores mais qualificados, comprar insumos por preços mais baixos e comercializar por preços mais altos, em função de comprar e vender em escalas maiores. Enfim, revela que a interpretação marxista sobre o campo é atual e continua explicando as transformações que este passa sob o capitalismo.

O conceito de acumulação primitiva, formulado por Marx (1996), ajuda a explicar a acumulação em um local e, em seguida, a aquisição de áreas baratas em outro, que passam a valorizar com obras de infraestrutura e o próprio avanço da fronteira agrícola. No caso estudado, a acumulação primitiva se iniciou no município de Pinhão, onde era proprietário de uma fazenda de 1200 hectares, depois através da compra terras baratas em Candói e, por fim, no Piauí.

Todo esse processo se dá por meio da acumulação do capital e resulta da mais valia da produção capitalista. Esse processo que cria o sistema capitalista consiste apenas no processo que se afasta ao trabalhador a propriedade de seus meios de trabalho, um processo que transforma em

⁵ A Bunge, uma das maiores *traders* de grãos do mundo, está construindo uma unidade de recebimento de grãos nesta fazenda do Piauí, que irá receber também a produção da região.

capital os meios sociais de subsistência e os de produção e converte em assalariados os produtores diretos. De acordo com Harvey, “alguns dos mecanismos da acumulação primitiva que Marx enfatizou foram aprimorados para desempenhar hoje um papel bem mais forte do que no passado” (HARVEY, 2004, p. 123). Sendo assim, pode-se afirmar que a chamada acumulação primitiva é apenas o processo histórico que dissocia o trabalhador dos meios de produção. É considerada primitiva porque constitui a pré-história do capital e do modo de produção capitalista.

A realidade acima apresentada contribui para compreender melhor a grande produção capitalista no campo, ao mesmo tempo em que contribui também para o Colégio Estadual do Campo Lagoa Seca pensar sobre o tipo de educação que se adequa às necessidades da classe social com que atua: os filhos de trabalhadores assalariados no campo. Além destes, o Colégio atende também filhos de assalariados do comércio local, filhos de pequenos agricultores com reprodução simples do capital – que são aqueles que não conseguem acumular terras e adquirir máquinas maiores e mais modernas, etc. A continuidade deste trabalho terá como objetivo conhecer melhor esta realidade para, em seguida, propor uma educação que dê conta das necessidades da classe trabalhadora ou em processo de proletarização.

185

Referências bibliográficas

ALVES, Eliseu; ROCHA, Daniela de Paula. Ganhar tempo é possível? In: GASQUEZ, José Garcia; VIEIRA FILHO, José Eustáquio Ribeiro; NAVARRO, Zander (orgs). **Agricultura brasileira: desempenho, desafios e perspectivas**. Brasília: IPEA, 2010.

HARVEY, David. **O Novo Imperialismo**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

KAUTSKY, Karl. **A Questão Agrária**. Brasília: Instituto Teotônio Vilela, 1998. MARX, Karl. A acumulação primitiva. In: **O Capital** (volume 2, capítulo 24). São Paulo: Nova Cultural, 1996.

A HABILIDADE DA ESCRITA NAS AULAS DE ESPANHOL: UM ESTUDO COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Luana Malanczyn de Lima¹

Resumo

Pretende-se com esse estudo, ainda em andamento, abordar a habilidade escrita na língua espanhola dos alunos de uma escola pública da região de Ponta Grossa, interior do Paraná, na qual o projeto PIBID, na subárea de Espanhol da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), atua desde agosto de 2011. Tal projeto tem como um dos seus eixos de fundamentação teórica o trabalho com gêneros textuais (MARCUSCHI, 2008; BAKHTIN, 2003 e DCE-PR, 2008). Segundo as DCE-PR (2008, p. 58), “O trabalho com a Língua Estrangeira Moderna fundamenta-se na diversidade de gêneros textuais e busca alargar a compreensão dos diversos usos da linguagem (...)”. A escolha da temática da pesquisa deu-se devido à escassez de pesquisas na área e também porque durante nossas observações, realizadas, em sala de aula, verificou-se dificuldades nos aprendizes, quanto habilidade da escrita.

Palavras chaves: Habilidade escrita. Gêneros textuais. Ensino de Língua Espanhola. PIBID.

Introdução

A produção deste artigo esta sendo desenvolvida através do projeto PIBID/Espanhol da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). O projeto PIBID atua desde 2011, em uma escola pública, da região de Ponta Grossa, no interior do estado do Paraná. Os estudos para esse artigo deram-se através da motivação do projeto para que cada bolsista desenvolva, no decorrer de sua trajetória no projeto, um artigo. Assim, de acordo com as dificuldades observadas nas turmas acompanhadas, passou-se a viabilizar a realização de uma pesquisa que neste caso, se apresenta na forma de artigo.

A escolha da temática para a pesquisa está relacionada à habilidade escrita, nas aulas de língua espanhola, deu-se pela observação de pouca oferta de bibliografia com pesquisas relacionadas ao tema e também, através da teoria dos gêneros textuais em que o projeto PIBID trabalha, estas teorias estão elencadas nos estudos de Bakhtin, 2003; Marcuschi, 2008 e DCE's-PR, 2008.

Para que uma língua estrangeira seja ela qual for, possa ser bem compreendida é fundamental o trabalho com a escrita, por isso cabe ao professor proporcionar ao aluno um contanto constante com a escrita de diversos gêneros textuais. Segundo a DCE-PR (2008, p.56), “O aperfeiçoamento da escrita se faz a partir da produção de diferentes gêneros, por meio das experiências sociais, tanto singular quanto coletivamente vividas (...)”, essas experiências podem ser proporcionadas pelo professor através do trabalho expositivo de textos informativos que tragam informações sobre o país da L.E que o aluno está aprendendo. Assim, com o trabalho expositivo e interativo, o professor pode futuramente pedir para que os alunos produzam textos, possibilitando-os maior contato com a escrita. Desta prática, poderá surgir um melhor aperfeiçoando quanto à

compreensão da efetivação e necessidade da habilidade escrita a ponto de levar o aluno a compreender as implicações que norteiam o aprimoramento da escrita.

Por isso, considerando as quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever) que são partes integrantes do processo de ensinar e aprender uma língua estrangeira e que, a habilidade escrita precisa estar contemplada, juntamente com as outras habilidades, este estudo propõe reforçar a habilidade escrita nas aulas de língua espanhola.

Desenvolvimento

No processo de preparação do aluno para a produção da escrita, o professor deve deixar claro que cada texto possui finalidades e destinatários específicos, tendo em vista a diversidade das funções comunicativas de um texto em cada contexto, conforme afirma Antunes (2003, citada nas DCE's).

De acordo com as DCE's (2008), também se deve ter em vista que cada gênero discursivo a ser produzido tem suas peculiaridades, que variam em relação ao estilo, à composição e à estrutura. O que é sugerido pelas Diretrizes Curriculares Estaduais (2008), é que estes diferentes gêneros discursivos sejam apresentados aos alunos através de modelos e não, apenas, por meio de definições.

187

Dessa forma, a possibilidade da criação, no exercício da escrita, permite ao educando ampliar o próprio conceito de gênero discursivo. É preciso que o aluno se envolva com os textos que produz e assuma a autoria do que escreve, visto que ele é um sujeito que tem o que dizer (DCE's, 2008).

Para as DCE'S (2008, pág. 68 e 69) o exercício da escrita, leva em conta a relação entre o uso e o aprendizado da língua, sob a premissa de que o texto é um elo de interação social e os gêneros discursivos são construções coletivas. Assim, entende-se o texto como uma forma de atuar, de agir no mundo. O educando precisa compreender o funcionamento de um texto escrito, que se faz a partir de elementos como organização, unidade temática, coerência, coesão, intenções, interlocutores, dentre outros.

É desejável que as atividades com a escrita se realizem de modo interlocutivo, que elas possam relacionar o dizer escrito às circunstâncias de sua produção. Isso implica em o produtor ter o que dizer razão para dizer, como dizer e para quem dizer. As DCE'S (2008, pág.69) sugerem três etapas interdependentes e intercomplementares para a prática da escrita:

- Inicialmente, essa prática requer que tanto o professor quanto o aluno planejem o que será produzido: é o momento de ampliar as leituras sobre a temática proposta; ler vários textos do gênero solicitado para a escrita, a fim de melhor compreender a esfera social em que este circula; delimitar o tema da produção; definir o objetivo e a intenção com que escreverá; prever os possíveis interlocutores; pensar sobre a situação em que o texto irá circular; organizar as ideias;
- Em seguida, o aluno escreverá a primeira versão sobre a proposta apresentada, levando em conta a temática, o gênero e o interlocutor, selecionará seus argumentos, suas ideias; enfim, tudo que fora antes planejado, uma vez que essa etapa prevê a anterior (planejar) e a posterior (rever o texto);
- Depois, é hora de reescrever o texto, levando em conta a intenção que se teve ao produzi-lo: nessa etapa, o aluno irá rever o que escreveu refletir sobre seus argumentos, suas ideias, verificar se os objetivos foram alcançados; observar a continuidade temática; analisar se o texto está claro, se atende à finalidade, ao gênero e ao contexto de circulação; avaliar se a linguagem está adequada às condições de produção, aos interlocutores; rever as normas de sintaxe, bem como a pontuação, ortografia, paragrafação.

Conclusão

O que se pode concluir, até o presente momento, é que o projeto PIBID, os bolsistas e a professora supervisora estão possibilitando aos alunos um contato direto com a produção escrita de diversos gêneros textuais em língua espanhola.

Assim, acredita-se que uma pesquisa que amplie o entendimento sobre a habilidade escrita será relevante para que alunos, acadêmicos e professores percebam o quão significativo poderá se tornar o trabalho que esclareça sobre a necessidade de melhor entendimento sobre as habilidades que envolvem o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras modernas.

Referências

BAKTHIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2003. _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

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

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Estrangeira Moderna**. 2008.

A HORTA COMO UMA FERRAMENTA PARA O ENSINO DE ECOLOGIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Eliakim Oscar Lambrecht⁶;
Eduardo Henrique Arantes da Silva¹;
Uana Carine Engelage⁷;
Giovana Secretti Vendruscolo⁸.

Resumo: O ensino de Biologia para estudantes do Ensino Médio se torna mais interessante quando realizado de forma prática. Nesse sentido, a atividade de construção de uma horta na escola foi pensada com a intenção de auxiliar os estudantes a compreender um pouco melhor os conteúdos de Ecologia vistos em sala de aula. Nela, os estudantes tiveram a oportunidade de entrar em contato com a terra, observando, no decorrer dos dias, o desenvolvimento das hortaliças e leguminosas. Durante a realização da atividade, pôde-se observar um grande interesse por parte dos alunos, uma vez que eles estavam sempre dispostos a adubar e regar os canteiros da horta quando necessário. Além disso, observou-se que os mesmos conseguiram assimilar melhor os conteúdos de Ecologia a partir da atividade realizada com eles.

Palavras-Chave: Horta. Estudante. Ecologia.

Introdução

Espaços, como hortas, são laboratórios vivos, que podem ser importantes ferramentas para o ensino de Biologia, principalmente nos conteúdos de ecologia e educação ambiental. Com uma horta escolar tem-se a possibilidade de trabalhar diversos temas, entre eles: a conservação ambiental; os perigos no uso de agroquímicos, tanto para a saúde humana quanto para o ambiente; o cultivo agroecológico, contendo os conceitos de ecologia; as mudanças de hábitos alimentares; além de desenvolver o trabalho em equipe (CRIBB, 2010). Coelho e Comar (2011) também mencionam que as hortas escolares são atividades práticas que colocam o estudante como ativo no processo de aprendizagem, podendo ser uma importante ferramenta de ensino.

As hortas escolares podem gerar práticas ecológicas de produção de alimentos e estas práticas podem ser transmitidas aos familiares pelos estudantes, estimulando a formação de hortas caseiras e comunitárias, podendo ultrapassar os muros da escola (FERNANDES, 2007). Barbosa (2007) ressalta a importância destas atividades serem incluídas no currículo escolar e que as hortas podem ser uma prática pedagógica dinâmica, prazerosa, além de gerar aprendizagem.

⁶ Bolsista do Subprojeto de Biologia no Projeto “Compreender para Aprender e Encantar para Ficar” através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza – Biologia, Física e Química. Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Endereço eletrônico: eliakim.lambrecht@aluno.unila.edu.br

⁷ Professora Supervisora do Subprojeto de Biologia no Projeto “Compreender para Aprender e Encantar para Ficar” através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).

⁸ Professora Coordenadora do Subprojeto de Biologia no Projeto “Compreender para Aprender e Encantar para Ficar” através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).

A construção de hortas escolares como atividade complementar aos conteúdos curriculares das disciplinas de Ciências e Biologia, pode ser um ótimo recurso didático quando utilizado de forma sistematizada, com um plano de atividades e com a produção de material didático de apoio (COELHO; COMAR, 2011). Neste sentido, este trabalho apresenta um relato da atividade iniciada no subprojeto de Biologia, do projeto Pibid, “Compreender para Aprender e Encantar para Ficar”, com o objetivo de construir uma horta como atividade prática para complementar e reforçar os conteúdos de ecologia trabalhados na sala de aula.

Construção da Horta

A atividade foi realizada com uma turma de terceiro ano do Ensino Médio, do Colégio Estadual Gustavo Dobrandino da Silva, localizado no Bairro Jardim Patriarca, no município de Foz do Iguaçu, Região Oeste do Paraná, Brasil. No terceiro ano do ensino básico são trabalhados os conteúdos de ecologia, sendo que a forma escolhida para reforçar este conteúdo foi construir uma horta escolar.

A escolha da construção da horta foi devido ao espaço físico existente na escola, propício para a realização desta atividade, e pelo interesse demonstrado na utilização dos produtos oriundos da mesma na merenda escolar. Desta forma, Fernandes (2007) destaca que a construção de hortas, além de subsidiarem o ensino de ciências e biologia, fornecem alimentos orgânicos e de baixo custo, contribuindo para uma alimentação mais saudável, devido ao maior consumo de vegetais, e por estes não possuírem agroquímicos. Além disto, futuramente outros conteúdos poderão ser trabalhados, como informações nutricionais e técnicas de higienização dos alimentos, por exemplo (COELHO; COMAR, 2010).

Antes da realização da atividade, os estudantes foram incentivados a realizarem pesquisas sobre a construção de uma horta, como tamanhos dos canteiros, formas de corrigir e adubar o solo, tipos de sementes que poderiam utilizar e como realizar o plantio. O enfoque prioritário da atividade foi a não utilização de agroquímicos no cultivo, demonstrando a possibilidade da realização de um cultivo levando em conta conceitos ecológicos.

Inicialmente, os estudantes, juntamente com os bolsistas responsáveis e a professora supervisora, participaram da preparação da terra e dos canteiros, para posterior realização da semeadura (Figura 01). Esta etapa foi realizada em um sábado de tarde, com a presença de 10 estudantes voluntários pertencentes ao terceiro ano do ensino médio, com o incentivo da professora supervisora, responsável pela disciplina de Biologia. Primeiramente foi realizada a correção do solo

e feita a adição do adubo orgânico. Os estudantes foram divididos em três grupos, onde cada grupo ficou responsável por construir um canteiro. Cada grupo construiu seu canteiro, realizou o plantio, sendo responsável pelo cuidado posterior do mesmo (Figura 02).



Figura 01: Preparo dos canteiros da horta, com os estudantes do terceiro ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Gustavo Dobrandino da Silva. Foto: Eliakim Oscar Lambrecht (2014).

191

Na segunda etapa, quando as sementes já haviam germinado, foram introduzidos os conceitos ecológicos sobre desbaste e carência de nutrientes em plantas, onde os estudantes foram levados até a horta, com o objetivo de aguçar a curiosidade dos mesmos para o tema. Percebeu-se que o interesse por parte dos alunos foi grande devido ao fato deles terem se disposto a construir a horta em um sábado, que não é um dia letivo.

Em uma terceira etapa, em construção, será elaborado um material didático sobre os conceitos ecológicos envolvidos na construção de uma horta, onde se pode fazer cultivos sem o uso de agroquímicos. Com o material didático pronto, será realizada a aula de reforço sobre os conteúdos de ecologia.

Cabe destacar, que a partir desta ação, outras atividades foram realizadas, independentes do subprojeto, por funcionários e professores da escola, relacionadas com o cultivo de plantas:

1. Criação de uma pequena horta, em vasos, pelos funcionários da escola, com o objetivo de cultivar temperos para serem utilizados na merenda escolar;
2. Ampliação do plantio de árvores no pátio da escola, onde cada turma fica responsável pelo cuidado de uma delas;

3. Plantio de plantas ornamentais.

Iared et al. (2011) analisou um projeto sobre hortas orgânicos como ferramenta educativa e identificou que a atividade pode relacionar a teoria com a prática cotidiana, contemplando aspectos conceituais, ligados ao conteúdo, atitudinais, mudança de hábitos, e procedimentais, com a introdução de técnicas. Além de ferramenta de ensino, as hortas podem ser importantes ferramentas para a realização de ações de educação ambiental, principalmente porque coloca o estudante em contato com o ambiente e pode resgatar questões ambientais importantes, como os relacionados com a água, degradação do solo através da experiência prática (CRIBB, 2010).

CONCLUSÃO

A atividade de construir uma horta na escola envolve estudantes, professores e outros funcionários, sendo o envolvimento dos estudantes na construção da atividade, e posteriormente com o cuidado da mesma, muito importante. Desta forma, esta atividade prática proporciona o contato com o ambiente e a prática cotidiana, podendo encantar o estudante para os conteúdos de Biologia, além de ser uma ferramenta para reforço escolar. Além disto, a atividade funcionou de estímulo para o plantio em outros locais no pátio da escola, se fazendo presente no dia-a-dia escolar.

192

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, N.V.S. Caderno 1. **A Horta Escolar Dinamizando o Currículo da Escola**. 2 ed. Brasília, 2007.
- COELHO, M.V.; COMAR, J.F. Governo do Estado do Paraná. **Plantando Consciências: Atividades com Horta Escolar**. 2010.
- CRIBB, S.L.S.P. REMPEC - Ensino, Saúde e Ambiente. **Contribuições da Educação Ambiental e Horta Escolar na Promoção de Melhorias ao Ensino, à Saúde e ao Meio Ambiente**. Abril, 2010.
- FERNANDES, M.C.A. Caderno 2. **Orientações para Implantação e Implementação da Horta Escolar**. Brasília, 2007.
- FERNANDES, Roosevelt S.; SOUZA, V. José de.; PELISSARI, V. Braga.;
- FERNANDES, Sabrina T. **Uso da Percepção Ambiental como instrumento de gestão em aplicações ligadas às áreas educacional, social e ambiental**. Rede CEAs – Rede Brasileira de Centros de Educação Ambiental, 2004.
- IARED, V.G.; THIEMANN, F.T.; OLIVEIRA, H.T.; THULLIO, A.T.; FRANCO, G.M.M.; Revista Educação Ambiental em Ação. Edição nº 36. **Hortas escolares: desafios e potencialidades de uma atividade de educação ambiental**. São Carlos, 2009.

A IDENTIDADE CULTURAL DO JOVEM MARGINALIZADO

Júlio Ricardo da Silva¹

Resumo: Este trabalho tem por objetivo levantar uma questão, ou fomentar investigações acerca da identidade cultural do jovem tido como socialmente marginalizado ou oprimido. A hipótese levantada aponta para um conceito possivelmente arraigado no imaginário, ou no subconsciente desta classe de pessoas: a beleza enquanto tragédia, conceito original do pensamento aristotélico.

Palavras chave: Belo. Trágico. Periferia.

A beleza da tragédia de Aristóteles como elemento de identificação cultural nas comunidades carentes

Este texto surge como uma espécie de epifania, extremamente recente, a qual está a se dar em meio a minha experiência enquanto bolsista do PIBID. O trabalho é desenvolvido no período noturno com turmas do Ensino Médio, no formato de blocos de disciplinas semestrais, o qual se tornou um convite para uma abordagem multidisciplinar. O PIBID-Música, do qual faço parte, resolveu desenvolver atividades interdisciplinares; desta forma, interessei-me em trabalhar com as disciplinas de Sociologia e Artes.

193

Em um primeiro momento, pus-me a explorar as diversas transformações das músicas enquanto representações de determinadas culturas e estilos musicais, com a intenção de abordar os temas indústria cultural e cultura de massa, através de exemplos devidamente contextualizados, para que os mesmos percebessem, ou cogitassem a possibilidade de estarem sendo manipulados pela massificação cultural; segundo Adorno, “a Indústria Cultural impede a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e de decidir conscientemente” (ADORNO, 1999).

As aulas seguiram com um ar de debate, sempre recorrente, o qual parecia bastante salutar, uma vez que conseguia com que os próprios alunos explorassem seus pontos de vista, seus gostos musicais, suas identidades culturais, enfim, suas influências pela música enquanto entidade capaz de desempenhar alguma função social em suas vidas. Em mais uma dessas aulas, num certo dia, um dos alunos veio me mostrar uma música. Era a música “Amor de Violeiro”, do intérprete Luan Santana; esta música foi bastante aclamada por boa parte dos alunos, mesmo aqueles que não

¹ Graduando em Música pela Universidade Estadual de Londrina e Bolsista do PIBID-Música; e-mail: junguius@hotmail.com

apreciavam as músicas do cantor citado. Achei curioso, e sinceramente, percebi que a mesma foge bastante da temática “balada-promiscuidade-carrimportado”, tão recorrente nas canções do estilo sertanejo universitário; a canção contava a estória de um violeiro, de hábitos simples, mas que possuía grande poder financeiro, porém, não se deixava influenciar por quaisquer hábitos ostensivos ou luxuosos; este violeiro era humilhado por uma moça, que o julgava por suas vestes simples, taxando-o de pobre e sem condição, até que um dia, cansado de tanto chorar, o violeiro se mostra a moça como sendo um homem de posses, e a humilha em público. Esta canção, principalmente em certos trechos de sua letra, causava um certo frenesi em boa parte dos alunos, e, para mim, era evidente que tal frenesi se dava por uma completa identificação com a situação “humilhante”, na qual o personagem, julgado como pobre e à margem da sociedade, vivia.

Em um outro momento, um outro aluno veio até mim para mostrar uma outra música, um “rap”, de um grupo pouco famoso, da própria cidade em que vivemos. Este rap era versado em primeira pessoa, e contava a estória de um homem que assistia ao seu próprio funeral, e que pensava estar vivo, e que tentava avisar aos seus entes que ali estavam, que o mesmo estava bem, e que parassem de chorar. Aos poucos ele começa a entender que perdeu sua vida, em meio à violência com a qual era obrigado a conviver, em sua condição de marginal social. Esta foi outra letra com a qual os alunos pareciam serem mais afetados, e novamente a temática “condição social” parecia dar cor especial ao quadro trágico. Percebi que estas temáticas eram extremamente honestas, pois retratavam de fato uma condição de vida, e geravam uma verdadeira identificação, portanto, a meu ver, estavam bem acima da música formulada pela indústria cultural. Há ali uma relação com a música gerada no âmbito, na pureza da identificação, que trespassa a manipulação da indústria cultural, uma vez que o jovem marginalizado não se permite idiotizar, e, oposto a isso, reconhece sua condição e fortalece seus ideais. Afetado por tal suspeita, pus-me a pensar sobre a realidade da vida destes meus alunos.

194

A autora Sposito (2002) faz um apontamento, através do qual, por assim dizer, posso corroborar minha postura, uma vez que:

os pesquisadores da área de educação voltaram-se, sobretudo, para a investigação de aspectos pedagógicos, revelando forte interesse no processo de aprendizagem, com pouca ênfase no conhecimento da condição complexa dos jovens como sujeitos aos quais se destina a atividade educativa na escola (SPOSITO, 2002, p.20).

Novamente, segundo a autora,

há ainda o desconhecimento sobre a condição juvenil da sociedade brasileira, marcada por recortes intensos de desigualdades sociais, culturais e étnicas, que oferecem para a pesquisa a realidade plural da juventude (SPOSITO, 2002, p.22).

Este recorte social inerente aos alunos aos quais me refiro, é compreensível, uma vez que trata-se de uma escola da periferia, situada no entorno de várias favelas, a qual, outrora, já foi (e ainda é) cruelmente estigmatizada pela população da cidade, tida como uma espécie de ambiente extremamente nocivo, perigoso, agressivo, e frequentado por pessoas de má índole. Estes preconceitos são descartáveis, mas o fato é que estes alunos se identificam com muitos dos cenários de horror, violência, pobreza ou desilusões presentes em músicas, histórias, filmes, enfim, nas expressões culturais as quais tem acesso. Neste ínterim, me surge uma possibilidade de relacionar algum tipo de beleza como elemento de atração irresistível para estes jovens, e, neste ponto, me refiro à beleza enquanto o “belo trágico”, conceito fundamentalizado por Aristóteles, cerca de 2 milênios atrás. “Na tragédia, a ação é apresentada, suscitando a compaixão e o terror; a tragédia tem por efeito obter a purgação dessas emoções”(ARISTÓTELES, 1981, cap. VI). Não é o fato de sofrer que faz o personagem trágico, mas a grandeza de seus atos em resposta aos eventos desditosos.

195

Em meio a todos os problemas típicos de uma periferia, dentre os quais se poderiam citar drogas, violência, opressão, fome, pobreza, preconceito, há algo como que um “glamour” na vida daquele que morre por um ideal. Este glamour, para mim, aproxima-se muito do que Aristóteles chamou de “a beleza enquanto tragédia”. Há filmes como “As Troianas”, no qual se pode evidenciar bem este tipo de beleza, quando as mulheres de Tróia poem-se a chorar e declamar versos, poetizando sua desgraça, uma vez que todas terão um destino cruel e triste. Não obstante, o jovem marginalizado, que vive na periferia, a meu ver reconhece, uma condição quase fatal de crueldade do destino; há uma certa aceitação natural em “vingar sua humilhação”, “morrer pelos que amam”, “lutar pela comunidade”, enfim, viver a vida como uma grande tragédia grega. Estes elementos, ditos trágicos, parecem ser o que move o coração destes jovens das comunidades carentes, o que sintoniza-os com a arte sublimada de seus pares, o que os fazem identificar-se legitimamente, de fato, com algum conteúdo musical ou cultural com o qual tenham contato.

Relembrando Adorno, este molde de identificação parece ser o que os tornam capazes de agir com independência, de perceber sua autonomia; em outras palavras, seria o que os fariam sobressaírem-se ante aos golpes das sereias da epopéia homérica, ante à manipulação das culturas de massa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. W. Os Pensadores. Textos escolhidos, “Conceito de Iluminismo”. Nova Cultural, 1999.

ARISTÓTELES. Poética. São Paulo: Abril, 1981.

SPOSITO, M. P. Juventude e Escolarização (1980-1998). Brasília: Mec-Inep-Comped, 2002. (Série Estado do Conhecimento).

A IMPORTÂNCIA DA ORIENTAÇÃO E LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA EXPERIÊNCIA DO PIBID/GEOGRAFIA/UNICENTRO - CAMPUS IRATI

Damiane Ferreira¹
Dayane de Lima Taracoski²
Lenon Galdino dos Santos³
Ivo Marcelo Felchak⁴

Resumo: A localização e a orientação no espaço são dois conceitos primordiais no mundo em que vivemos atualmente. Fazer com que os alunos tenham a dimensão do espaço em que vivem, talvez seja um dos maiores desafios da Geografia. Dessa forma, foi realizado um trabalho na Escola Estadual Pio XII, em Irati – PR, em que foi construído um jogo de orientação e localização, utilizando algumas das inúmeras ferramentas que a Geografia possui. Essa atividade foi extremamente proveitosa, pois levando em consideração que materiais e recursos diferentes utilizados nas escolas melhoram tanto a aprendizagem dos alunos como também a relação professor-aluno.

Palavras-chave: Localização. Orientação. Ensino Fundamental.

Introdução

Uma das principais preocupações do ensino de Geografia atualmente, talvez, seja fazer com que os alunos aprendam a utilizar a ciência geográfica nos mais diferentes campos de suas vidas. Levando-se em consideração a grande amplitude do conhecimento geográfico, torna-se fácil as mais diferentes relações que se pode fazer dentro e fora de sala de aula.

Um dos principais temas abordados que sempre vem à tona quando se fala em Geografia é a orientação e a localização no espaço geográfico. Mapas, cartas, globos, sempre são os primeiros objetos que vem à cabeça quando se trata da ciência geográfica. Porém há, ainda, uma grande lacuna a ser superada quando o tema é a localização e orientação.

Na Geografia como um todo, a priori deve-se utilizar mapas, cartas, planisférios para melhor entender como funcionam as relações que ocorrem ao redor do mundo. Porém, com a histórica “crise” em que a educação brasileira passa pouco se utilizam esses recursos nas salas de aula, algumas vezes devido ao descaso e incompetência do Estado em gerir tais recursos, outras vezes pelo próprio descaso ou desinteresse por parte do professor em levar esses recursos para a sala de aula.

¹ Acadêmica do curso de Geografia na Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO | damiane.ferreira8@gmail.com

² Acadêmica do curso de Geografia na Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO | dayanetaracoski@hotmail.com

³ Acadêmico do curso de Geografia na Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO | lenong2011@gmail.com

⁴ Supervisor de Geografia na Escola Estadual Pio XII em Irati – PR | jimfelchak@gmail.com

Há uma grande dificuldade dos alunos entenderem quando o tema abordado é localização e orientação e o principal dificultador, muitas vezes, é a deficitária e quase nula leitura e interpretação de mapas, que para a Geografia, torna-se primordial.

A falta de exercitar a leitura e interpretação de mapas faz com que a criança cresça e se transforme em um indivíduo, literalmente, perdido no mundo em que vive.

Portanto, é fundamental que o ensino da Geografia e, aqui mais especificamente da Cartografia, tenha início nos primeiros anos escolares da criança. Ao assimilar as informações do espaço vivido e conseguir visualizar estas mesmas informações em uma representação gráfica bidimensional, a criança estará adquirindo todo um saber científico que trará mais luz para as atividades da sua vida diária (ARCHELA; PISSINATI, 2007, p. 170).

Com relação aos termos orientação e localização na Geografia:

Orientar e localizar são ações que se aprende desde o nascimento, que foram sendo estruturadas a partir e com a construção progressiva da noção de espaço. Essas noções certamente são importantes para o sujeito na sua vida cotidiana, pois no limite, a ignorância dessas, pode trazer-lhe inúmeros problemas. (KATUTA, 2000, p. 07).

Sendo assim, a alfabetização cartográfica deve ser trabalhada já nos primeiros anos das crianças nas escolas, e essa alfabetização deve ser feita/refeita até o final dos anos escolares, para que se tornem indivíduos que, além de meramente pensantes, sejam pensantes críticos.

198

Metodologia

A atividade consistia na elaboração de duas pistas de orientação construídas no campo da escola. Para essa construção foram distribuídos pelo campo pontos feitos de E.V.A. com alguns números colocados aleatoriamente. Cada pista possuía um ponto neutro de saída e os pontos a serem buscados pelas equipes variavam de uma pista para outra.

Cada turma foi dividida em cinco grupos de quatro a cinco integrantes, sendo assim, cada integrante do grupo tinha determinada função, sendo elas o “baliza”, o “homem-bússola”, o “homem-passo” e o “matemático”. O homem-bússola dava as coordenadas para o baliza e ficava responsável por orientar o homem-bússola para chegar ao ponto correto. Coube ao matemático calcular a quantidade de passos convertendo a metragem para centímetros e, posteriormente, dividindo esses centímetros pelos centímetros dos passos duplos cujo resultado seria os que o homem-passo daria até o ponto final.

Cada grupo saiu de um ponto neutro do pátio da escola e recebeu uma tabela com coordenadas diferentes, sendo que todas continham informações diferentes umas das outras. Além da tabela foram dadas a cada grupo algumas “cartinhas” que continham os graus com os pontos correspondentes.

A atividade se desenvolveu a partir disso, os alunos faziam os cálculos e todos do grupo tinham que cooperar para que chegassem ao ponto com a coordenada final correta. O grupo que não conseguiu achar as coordenadas corretas já no início da atividade, dificilmente conseguia achar o ponto final certo.

Levando em conta que cada aluno tinha sua função e que a atividade foi realizada em grupos, os resultados obtidos foram extremamente gratificantes, pois além do senso de espaço dos alunos que pode ser desenvolvido, já que foi realizada no pátio da escola, questões de trabalho em equipe, cálculos matemáticos, escalas gráfica e numérica foram desenvolvidas de forma satisfatória.

Para a realização desta atividade foi necessário anteriormente um processo de medição de um ponto a outro e sua localização de acordo com os graus, estes dados foram anexos a uma tabela entregue aos alunos e estes deveriam marcar os pontos encontrados na sua respectiva ordem. Esta tabela continha as seguintes colunas: pontos, graus, metros e um campo para a marcação dos pontos. Também foi preciso medir os passos duplos de alguns alunos para que o matemático pudesse fazer o cálculo dos metros necessários para chegar ao ponto correto. Os grupos que não conseguiram achar as coordenadas corretas já no início da atividade, dificilmente conseguiram achar o ponto final certo, pois a atividade consistia-se em percorrer pontos que seguiam uma sequência.

199

Considerações finais

Levando em conta que cada aluno tinha sua função e que a atividade foi realizada em grupos, os resultados obtidos foram extremamente gratificantes, pois além do senso de espaço dos alunos que pode ser desenvolvido, já que foi realizada no pátio da escola, questões de trabalho em equipe, cálculos matemáticos, escalas gráfica e numérica foram desenvolvidos melhor.

Foi possível verificar através da execução desta atividade lúdica que os conceitos anteriormente trabalhados em sala pelo professor, foram colocados em prática, sendo assim, a compreensão da temática ocorreu.

A orientação geográfica no Ensino Fundamental possui grande importância, pois serve de base para demais conteúdos que posteriormente seguem na disciplina, mas o principal objetivo seria que diante de situações cotidianas, esses alunos possam orientar-se no espaço em que vivem, possam utilizar esses conceitos e recursos, que sejam capazes de pensar a importância da orientação para o seu dia a dia onde geralmente para o deslocamento é comum, utilizando-se dos pontos de referência, entretanto em algumas situações torna-se necessário o conhecimento dos pontos cardeais

norte, sul, leste e oeste ou até mesmo a utilização da bússola e, posteriormente, fazer uso das tecnologias de sensoriamento remoto que hoje tem facilitado a orientação e localização pelo espaço geográfico.

Referências

ARCHELA, R. S.; PISSINATI, M. C. Fundamentos da alfabetização cartográfica no ensino de Geografia. Geografia, Londrina, n. 1, ano 2007, p. 169-195, jan./jun, 2007.

KATUTA, A. M. O ensino e aprendizagem das noções, habilidades e conceitos de orientação e localização geográficas: algumas reflexões. Geografia, Londrina, n. 1, ano 2000, p. 5-24, jan./jun, 2000.

A IMPORTÂNCIA DA TEORIA PARA A PRÁTICA EDUCACIONAL

Kauana Grizotti¹

Mariana Myla Taguchi²

Heloísa Toshie Irie Saito³

Resumo: O artigo visa abordar os estudos teóricos, realizados no primeiro semestre de 2014, que objetivaram embasar as futuras práticas pedagógicas. Discutiremos, a partir de uma perspectiva histórico-cultural, o processo de aprendizagem e desenvolvimento, evidenciando a função da escola e a importância de se ter um professor preparado que ensine os conhecimentos científicos. Para isso, traremos considerações acerca dos textos estudados em sala de aula da universidade e mostraremos a relevância dos mesmos para uma melhor compreensão das práticas pedagógicas das instituições escolares. Verificamos que, em ambos os espaços, temos a possibilidade de ampliar a formação dos diferentes participantes do PIBID, pois é um modo de estimular a formação docente e possibilitar o repensar constante das diferentes ações docentes, superando, com base na teoria, os desafios da educação.

Palavras-chave: Formação inicial. Fundamentação teórica. Prática pedagógica. Sala de aula.

Introdução

Entendendo que a sala de aula, tanto no que se refere ao espaço escolar, quanto ao espaço universitário, é um local formativo para os bolsistas do PIBID, elegemos discutir neste artigo os fundamentos teóricos que foram estudados no projeto PIBID Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM), em diferentes momentos de formação ocorridos no primeiro semestre do ano de dois mil e quatorze. Tais ações objetivaram subsidiar as futuras práticas pedagógicas a serem executadas na sala de aula das diferentes instituições escolares participantes do nosso projeto.

Os autores estudados foram José Carlos Libâneo⁴ (2012), Teresa Cristina Rego⁵ (1994) e Marta Sueli de Faria Sforzi⁶ (2010) por discutirem a partir de uma perspectiva histórico-cultural em que se acredita que o desenvolvimento do psiquismo humano é definido pelo convívio social. O que

201

¹ Graduanda em Pedagogia na Universidade Estadual de Maringá. Pibidiana do foco de Educação Infantil. mariana_taguchi@hotmail.com

² Graduanda em Pedagogia na Universidade Estadual de Maringá. Pibidiana do foco de Educação Infantil. kauana_gt@hotmail.com

³ Professora da Universidade Estadual de Maringá. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Coordenadora do foco de Educação Infantil. htisaito@uem.br

⁴ Professor da Universidade Católica de Goiás. Mestre e doutor em filosofia e história da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC). Pós-doutor pela Universidade de Valladolid, na Espanha. Sua linha de pesquisa é Teorias da Educação e Processos Pedagógicos.

⁵ Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Mestre e doutora em Filosofia; História e Psicologia, pela Universidade de São Paulo. Pós-doutora pela Universidade Autônoma de Madrid. Sua linha de pesquisa é Psicologia histórico-cultural, cultura escolar e constituição de singularidades.

⁶ Professora da Universidade Estadual de Maringá. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Pós-doutora em Educação e sua linha de pesquisa é Métodos e Técnicas de Ensino.

se pretende, neste texto, é demonstrar as contribuições destes autores para uma melhor compreensão da teoria histórico-cultural refletindo sobre como a mesma pode colaborar para pensar e conduzir a prática pedagógica.

Analisando a teoria

Libâneo (2012) em seu texto "O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres" defende a ideia de que a escola para os ricos tem caráter do saber científico e a escola para os pobres não valoriza o domínio dos conteúdos, mas sim as relações humanas, a solidariedade e a interação social em busca de uma escola inclusiva. Deste modo, se tem o novo professor que segue o livro didático, que precisa de pouca formação e recebe baixos salários.

Ressalta que nos últimos vinte anos se tem discutido a função da escola pública brasileira e estudos apontaram que o fracasso escolar é consequência do ensino tradicional. Como decorrência desse cenário educacional, foi criado o Plano Decenal de Educação para Todos⁷ (1993-2003) e, com isto, se obteve uma aprendizagem mínima e o acolhimento social. Neste sentido, a escola pode suprir as necessidades dos alunos com caráter assistencialista, cabendo à sociedade cooperar. No entanto, defendemos que a função da escola é desenvolver nos alunos uma compreensão dos diferentes conhecimentos científicos e não apenas servir de assistencialismo, ou seja, a aprendizagem científica deve ser prioridade.

Rego (1994) no livro "Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação" aborda as ideias deste autor, mostrando que os conceitos defendidos pelo teórico são: a) para que o homem possa se desenvolver é necessário que haja uma interação com os outros indivíduos e com o seu meio sócio-cultural; b) o cérebro é o principal órgão do funcionamento mental; c) a linguagem é um meio de mediação; d) diferenças entre as funções psicológicas superiores e elementares; e) o homem modifica a natureza por meio de sua conduta e esta modificação influencia o comportamento futuro.

Para a autora, respaldada nos estudos de Vygotsky, o desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado em que se realiza dentro da sua cultura seja, por meio, da interação com os outros indivíduos. Ela mostra que Vygotsky analisa três tipos de desenvolvimento. Nível de

⁷ O Plano Decenal de Educação para Todos tem como objetivo desenvolver a educação básica definindo padrões de aprendizagem a serem alcançados.

desenvolvimento real (demonstra conquistas do que a criança é capaz de realizar sozinha, porque o conhecimento já foi consolidado); nível de desenvolvimento potencial (aquilo que a criança não é capaz de realizar sozinha e, portanto, precisa de auxílio de alguém mais experiente) e a zona de desenvolvimento proximal (a distância entre o que já é possível realizar de forma independente e o que ainda necessita de ajuda).

Na mesma perspectiva Sforni (2010) ressalta que o processo de educação escolar exige reflexões fundamentais no que tange às escolhas de metodologia, objetivos e conteúdos a serem abordados. Tais decisões não podem ser tomadas sem antes se indagar qual é a finalidade da educação e quais critérios serão definidos para a organização do ensino. Comenta que a aparente unidade das funções da escola como formação para a cidadania e formação para o desenvolvimento psíquico tão somente parece ser possível no discurso. Na prática educacional, verifica-se que ao se definir os conteúdos curriculares e o planejamento do ensino, necessariamente implica-se em atribuir prioridades, com base no que se considera o motivo principal da existência da escola na vida dos sujeitos.

Demonstra que a defesa da formação para a cidadania define a finalidade da escola como a transformação social alcançada pelas práticas educacionais, com valores de solidariedade, justiça social e participação política. Essa tendência confere aos conteúdos disciplinares um caráter secundário passando a qualificá-los como estáticos, conservadores, fora da realidade do aluno, livrescos, monoculturais, elitistas e ultrapassados.

Depois dos estudos realizados sobre o desenvolvimento humano, percebemos a importância da educação para a perspectiva vygotskyana e a necessidade do professor ser um mediador do conhecimento científico para o aluno. Tendo como base que o desenvolvimento começa desde quando a criança nasce, compreendemos que o ambiente escolar pode e deve contribuir para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores nos diferentes alunos.

Considerações finais

Estas reflexões são de suma importância para compreendermos que uma prática sem teoria leva a atitudes não significativas para o desenvolvimento integral das pessoas envolvidas no processo, tanto dos alunos quanto dos professores. Acreditamos que uma prática embasada na teoria histórico-cultural tende a promover o desenvolvimento das mais elevadas capacidades humanas.

O estudo dos textos com as coordenadoras do PIBID ampliaram nossos conhecimentos fazendo-nos refletir sobre a relevância do planejamento como algo que possibilita o desenvolvimento de diversas propostas metodológicas qualitativas para a aprendizagem e o desenvolvimento de nossos alunos, permitindo-nos olhar a prática docente das instituições em que desenvolvemos o projeto não com um olhar de julgamento, mas para dar um novo significado as nossas práticas futuras.

Neste sentido, a sala de aula, em suas diferentes instâncias, seja da universidade ou da instituição escolar, amplia a formação dos diferentes participantes do PIBID, pois estimula a formação docente e possibilita o repensar constante das diferentes práticas pedagógicas, superando, com base na teoria, os desafios da educação. Os estudos forneceram uma bagagem e preparação para auxiliar as nossas práticas docentes nos Centros de educação infantil, evidenciando a estreita vinculação entre a teoria e a prática. Assim, em nossas observações e ações na sala de aula da instituição escolar podemos compreender melhor nossos estudos realizados na sala de aula da universidade, ampliando significativamente nossa formação docente inicial.

Referências bibliográficas

204

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira:** escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.48, núm. 1, p. 13-28, março/2012.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 2007.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Perspectivas de formação, definição de objetivos, conteúdos e metodologia de ensino: aportes da abordagem histórico-cultural. In: **Organização do trabalho pedagógico.** Curitiba: SEED – PR, 2010.

A IMPORTÂNCIA DAS EXPERIÊNCIAS ADQUIRIDAS POR MEIO DO PIBID (SUBPROJETO GEOGRAFIA) NA GRADUAL FORMAÇÃO ACADÊMICA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA (UEL – PR)

Fernando Mazetti¹
Mateus Ovidio Viol Canezin²
Bruno Godoi de Almeida³

Resumo: O presente trabalho está embasado sobre a importância do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) dentro das Universidades. Tal programa é de suma importância para o contato dos alunos dos primeiros anos dos cursos de licenciatura com as escolas da rede pública de ensino. Porém, observou-se que tal programa, dentro do Subprojeto de Geografia da Universidade Estadual de Londrina (UEL) foi capaz de favorecer também o desenvolvimento dos graduandos dentro da própria Universidade, de forma que a evolução dentro do quadro de apresentação de trabalhos, realização de provas, entre outras atividades características da graduação foi notória.

Palavras-chave: PIBID. Ensino. Geografia. Formação Acadêmica.

Introdução:

Escolher uma profissão para ser seguida não é uma tarefa fácil. Quando falamos da profissão de professor, a dificuldade aumenta. É inegável que, com o passar dos anos, a quantidade de docentes vem diminuindo, devido os cursos de faculdades que oferecem a opção da licenciatura estarem sendo preteridos com relação a outros cursos que preparem os alunos para outro mercado de trabalho. Para tentar mudar esse panorama, o Governo Federal criou o PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência, um programa que oferece a oportunidade de alunos de cursos de licenciatura a participarem ativamente da “vida docente” desde o início de suas formações acadêmicas, fato que, normalmente, ocorre somente nos anos finais da graduação. O programa possibilita também, indiretamente, um melhoramento nas experiências dentro da própria Universidade, haja vista que pode prestar auxílio colaborativo muito grande para a formação acadêmica dos graduandos. Pensando nisso, o presente trabalho tem como objetivo argumentar a importância do PIBID não somente pelo contato mais precoce com as salas de aula de ensino médio e fundamental da rede pública, mas também como ferramenta que pode acabar por desenvolver o próprio graduando dentro da Universidade.

205

¹ Graduando em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina (feermazetti4@gmail.com)

² Graduando em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina (mateus.canezin@hotmail.com)

³ Graduando em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina (Brunobga89@hotmail.com)

O PIBID como facilitador do contato inicial com a docência: Quando iniciada a jornada à docência no PIBID, é evidente a falta de coordenação e intimidade com aquele tipo de realidade, que para os ingressantes no campo da educação escolar é uma novidade, algo a ser vencido, a ser superado. A jornada para a sala de aula não é fácil, pois demanda dedicação e vontade. Assim, o fato de ingressar no PIBID contribui significativamente tanto para o início dessa caminhada, quanto para seu aprimoramento. O PIBID torna-se assim uma ferramenta capaz de brevar as possíveis futuras desistências da profissão (e, até mesmo, da graduação).

Dessa forma, é inevitável a apropriação dos pilares da educação para o século XXI no âmbito da formação docente para que este esteja preparado para enfrentar as incertezas presentes no ato de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver com o outro. (MOURA, 2013, p. 28)

O aluno (por muitas vezes inexperiente) que recém ingressa no PIBID crê que a maior dificuldade da profissão de professor é o de falar em público, ou seja, ter a capacidade de transmitir o conhecimento de forma clara e objetiva. Tal fato é um problema de muita seriedade, tanto que D'El Rey (2005, p. 238), afirma que as pessoas afetadas pelo medo de falar em público “[...] são afetadas adversamente por ele, apresentando desta maneira consequências importantes para seu funcionamento pessoal [...]”

206



Figura 2 - Aula ministrada pelos alunos do PIBID - Geografia. Local: Colégio Polivalente, Londrina - PR. Foto: Arquivo Pessoal.

O PIBID, então, assume papel fundamental quando tem o poder de propiciar o contato entre graduandos e alunos da rede pública de ensino fundamental e médio. Dessa maneira, faz com que

haja a possibilidade de se enfrentar o medo de falar, pensar e agir em público de modo precoce, aumentando as chances de a fobia ir desaparecendo gradativamente.

A importância dos Subprojetos dentro do PIBID: A possibilidade de criação de planejamentos que são capazes de levar alguns resultados/ações ao longo do ano não só para a escola, mas também para a comunidade na qual ela está inserida faz parte de um dos principais objetivos do PIBID. Para isso, faz-se necessário elaborar determinadas ações e as colocá-las em prática com alunos de escolas públicas das cidades onde o programa existe.

Na Universidade Estadual de Londrina, porém, o objetivo do programa, no caso do Subprojeto de Geografia, não é somente fazer com que os graduandos aprendam a se portar em uma sala de aula. O Subprojeto de Geografia também fornece as bases para a construção de um verdadeiro profissional em licenciatura, visto que, ao longo dele, ocorre toda uma conjuntura de cursos, minicursos, palestras, elaboração de oficinas, entre outros recursos que fornecem um embasamento não só para a atualidade, mas também para todo o futuro que se almeja ter na profissão de professor.



207

Figura 3 - Curso de conscientização de deficiências físicas. Local: Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR. Foto: Arquivo Pessoal.

O Subprojeto de Geografia visa tratar também outro aspecto muito importante na atualidade: o da interdisciplinaridade. Pontuschka (1999) afirma a importância dessa questão, pois

[...] as ciências parcelares não dão conta de explicar a realidade, de explicar o mundo, havendo o desejo de reverter, em certa medida, as distorções que foram impostas à vida do cidadão em diferentes espaços geográficos, sociais e contextos históricos. (PONTUSCHKA, 1999, p. 102)

Um exemplo de interdisciplinaridade presente no Subprojeto de Geografia foi a aplicação de uma oficina intitulada “A importância do uso correto do solo”. A partir do conceito do uso correto do solo, e da importância da preservação da camada de cobertura vegetal, foi aplicada uma oficina em alguns colégios da cidade de Londrina – PR, no ano de 2013. Tais oficinas consistiram na demonstração, por meio de atividades práticas, da importância de se cuidar do meio-ambiente. A atividade prática se deu por meio do uso de garrafas PET de refrigerante de 2 litros, terra, grama e água. Colocou-se somente terra em uma das garrafas, e em outra garrafa colou-se terra e grama. Após isso, jogou-se água em ambas as garrafas, de modo que os alunos puderam observar a quantidade de água que pode ficar retida com a grama, e a quantidade de água que penetrou na terra pura.

Essa simples (porém informativa) atividade foi capaz de relacionar Biologia e Geografia, por conciliar botânica, cobertura vegetal, problemas sociais (ocupações irregulares), entre outros. Ou seja, fez-se uso da interdisciplinaridade para ensinar os alunos a importância da preservação do meio-ambiente.

Contribuições do Programa para a gradual formação acadêmica dentro do curso de Geografia da Universidade Estadual de Londrina: A inserção no Subprojeto de Geografia contribuiu tanto para a experiência com a futura profissão quanto para a própria graduação em Geografia, por, principalmente, auxiliar nas práticas exigidas nas salas de aulas da Universidade Estadual de Londrina. O fato do aluno adepto ao PIBID ter que lidar, já no início da graduação, com alunos do ensino médio e/ou fundamental da rede pública de ensino acrescenta uma experiência importante na parte de se falar em público, contribuindo muito na apresentação de seminários e outros trabalhos dentro das salas de aula da UEL. Na parte das palestras, cursos e afins, que acontecem dentro do Subprojeto, ocorre o aprimoramento/aperfeiçoamento da criação de ideias e argumentos, que auxiliam os graduandos principalmente na parte das discussões dentro das disciplinas, enriquecendo significativamente os debates propostos pelos professores da Universidade Estadual de Londrina, qualificando positivamente, então, a oralidade dos seus participantes.

Conclusão

Como pode se observar, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência foi de suma e fundamental importância para que nós, alunos do curso de licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina pudéssemos ter um contato com a real situação das escolas públicas já em seus primeiros anos de formação. Porém, devemos ressaltar que tal Programa nos prestou um auxílio muito grande também dentro da própria Universidade, com a possibilidade de uma evolução gradual nos aspectos referentes à apresentação de seminários, trabalhos, melhora na oralidade, melhora na argumentação em debates dentro das disciplinas, entre outros.

Foi possível observar também a interdisciplinaridade presente (e necessária) dentro do Subprojeto de Geografia, para que possa ocorrer a integração entre disciplinas, de modo que quem saia ganhando com isso sejam os alunos das escolas públicas de ensino, que conseguem observar a inter-relação entre os diversos processos que regem o conhecimento.

Referências Bibliográficas:

MOURA, Jeani Delgado Paschoal... [et al.]. **Práticas em Educação Socioambiental**. Londrina: UEL, 2013.

PONTUSCHKA, N.N. **Interdisciplinaridade: Aproximações e Fazeres**. Terra Livre, n. 14, p. 100 – 124. Jan – Jul. 1999.

DE’L REY, Gustavo J. Fonseca. Medo de Falar em Público em uma Amostra da População: Prevalência, Impacto no Funcionamento Pessoal e Tratamento. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 237-242, maio-ago 2005. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v21n2/a14v21n2.pdf>> Acesso em: 26 set 2014.

A IMPORTÂNCIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO (PIBID) PARA A FORMAÇÃO DE ALUNOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS: RELATO DE EXPERIÊNCIA INTERDICPLINAR

SILVA, Veronica B.

GENTIL. Paulo. O

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar a importância de políticas públicas de educação como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência Interdisciplinar (Pibid) para a formação de alunos de licenciatura em ciências sociais. Para a realização desta pesquisa a metodologia utilizada foi a observação participante, realizada no Colégio Estadual Lamenha Lins, que fica localizado no município de Curitiba-Paraná. Com esta pesquisa buscamos, por meio de relatos realizados pelos bolsistas e coordenadores do Pibid interdisciplinar da escola e do curso de ciências sociais demonstrarem a importância dessa experiência para a formação dos acadêmicos de licenciatura.

Palavras chave: Políticas Públicas, Interdisciplinar, Formação de Docente.

INTRODUÇÃO

Sabemos que são de suma importância os investimentos na educação para que possamos ter escolas públicas de qualidade. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em parceria com as universidades, busca, por meio de políticas públicas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência Interdisciplinar incentivar alunos dos cursos de licenciaturas a utilizarem as escolas públicas como laboratórios buscando o aprimoramento de práticas no cotidiano escolar, por meio de metodologias e didáticas diferenciadas. Segundo o regulamento da Capes:

Art. 2º O Pibid é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira. Não sei por referência (http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf)

O projeto da PUCPR/PIBID interdisciplinar tem por finalidade estimular a integração dos futuros docentes de licenciatura com a prática escolar na realidade do ensino médio, de modo a estabelecer projetos de cooperação entre universidade e comunidade escolar, elevando, dessa forma o nível da qualidade do ensino na rede pública. O foco principal do projeto PIBID interdisciplinar não é a prática tradicional professor-aluno, e sim a interação entre as outras disciplinas com o mesmo conteúdo. De acordo com Arroyo “Aprendemos o mestre que somos na escola, mas onde? Nos livros, nos manuais? Através de lições, discurso e concelhos? Aprendemos convivendo, experimentando, sentindo e padecendo a com vivência desses ofícios” (ARROYO, 2010, p.124). Ainda “Para construir junto com os seus futuros alunos experiências significativas e ensiná-los a

relacionar teoria e prática é preciso que a formação de professores seja orientada por situações equivalentes de ensino e de aprendizagem.” (CONCELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO).

Desse modo o subprojeto PIBID/ Colégio Lamenha Lins, a partir do tema Direitos Humanos proporcionou aos alunos um amplo debate tendo como referencial a Copa do mundo de futebol realizada no Brasil, dando ênfase nos direitos humanos violados durante a realização do evento, construindo um conjunto de saberes envolvendo diferentes disciplinas, de licenciaturas. Com base no tema proposto houve alguns obstáculos a serem superados, de modo que a interação dos bolsistas PIBID com áreas tão diferentes resultasse na interdisciplinaridade esperada pelo grupo, desenvolvendo responsabilidade individual para a colaboração com o todo.

RELATO DE EXPERIENCIA INTERDISCIPLINAR

O projeto foi desenvolvido por bolsistas PIBID dos cursos de licenciaturas da Pontifícia Universidade Católica do Paraná em conjunto com os coordenadores do Colégio Estadual Lamenha Lins a fim de proporcionar uma experiência docente interdisciplinar para além dos “muros da academia”. “O professor que não leve a sério sua formação, que não estude não se esforce para estar á altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe” (FREIRE, 1996,92).

211

O programa de iniciação a docência interdisciplinar Lamenha Lins é realizado toda quarta e sexta feira das 13h00min às 17h30min por meio de reuniões semanais entre alunos/professores coordenadores do subprojeto do Colégio em momentos de estudos e discussões sobre Direitos humanos, surgiu o interesse em trabalhar esse tema em um projeto durante a realização da copa do mundo de futebol no Brasil, já que Curitiba sediou o evento e a escola fica localizada próxima ao Estádio Joaquim Américo Guimarães (Arena da Baixada)

Para realizar essa atividade os discentes de licenciatura, junto com os coordenadores desenvolveram uma atividade onde construíram cartazes interativos em formato de ¹smartphone, com balões do aplicativo ²whatsapp, ³facebook onde estava inserias perguntas e artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Os alunos do colégio podiam verificar por meio dos questionamentos as violações cometidas durante o evento futebolístico, podendo expressar sua opinião em balões também colocados no smartphone que estavam distribuídos pelas portas das salas

¹ **Smartphone** é um telefone celular, e significa **telefone inteligente**, em português, e é um termo de origem inglesa, tem tecnologias avançadas, o que inclui programas executados um sistema operacional, equivalente aos computadores

² **WhatsApp** Messenger é um aplicativo de mensagens multiplataforma que permite trocar mensagens pelo celular sem pagar por SMS.

³ **Facebook** é uma **rede social** lançada em 2004

do colégio. Com essa atividade pretendeu-se oportunizar aos alunos da escola conhecer alguns artigos da declaração universal dos direitos humanos; estimular a participação nas atividades escolares; instigar os alunos, a saber, o que é direitos humanos e a quem se aplica. Logo após a realização dessa atividade, na qual a participação dos alunos da escola atendeu as expectativas dos bolsistas Pibid, fizemos um debate com os alunos por meio de aulas expositivas e dialogadas, nas quais todos os bolsistas PIBID das diferentes licenciaturas pode explanar da melhor forma ou por meio de debate e dinâmicas de grupo, o tema Direitos Humanos e Violação desses direitos na Copa do Mundo de Futebol no Brasil 2014.

Durante a realização dessa atividade houve o envolvimento de toda a comunidade escolar junto aos bolsistas do PIBID/PUCPR. Dessa forma pudemos perceber o quanto é necessário à realização de atividades extraclasse interdisciplinares para melhor participação dos alunos, pois, segundo Arroyo: “como é bonito chegar a uma escola onde crianças e adolescentes convivem juntos, trabalham em grupo. Em interações múltiplas, dialogam ,produzem inventam em coletivo” (ARROYO, 2010, p. 64), a proposta interdisciplinar é difícil de acontecer na escola porem com a ajuda dos bolsistas Pibid possibilitou aos coordenadores uma atividade coletiva.

212

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interdisciplinaridade é uma experiência difícil, pois são varias opiniões para o mesmo assunto, cada disciplina tem sua visão e deseja que ela prevaleça sobre as demais disciplinas. Saber “dosar” a relevância dos assuntos entre todas as disciplinas foi um aprendizado, um grande teste, só foi possível com uma experiência PIBID/Interdisciplinar no qual pudemos apreender com as dificuldades, encontrar ponto convergente entre os saberes relevantes em todas as licenciaturas presentes no subprojeto Colégio Lamenha Lins.

Essa prática interdisciplinar só foi possível também pela iniciativa da CAPES/PIBID/PUCPR que propicia aos acadêmicos de licenciaturas a experiência prática em sua formação, buscando melhorar a realidade dos discentes da escola e ainda qualificar futuros docentes das licenciaturas para a realidade escolar encontrada hoje em nosso país.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Ofício de Mestre: Imagens e Auto-|Imagens. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 2010.

BRASIL. MEC, Regulamento Pibid Disponível em: <http://www.capes.gov.br> acesso em 22/08/2014.

BRASIL. MEC, Conselho Nacional De Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 36. Ed. São Paulo. 1996.

A IMPORTÂNCIA DE CONHECER A REALIDADE DOS ALUNOS NO AMBIENTE FAMILIAR

UNIAT, Clara Caroline¹

RESUMO: Com o intuito de conhecer a realidade e ampliar a visão dos universitários do curso de Matemática sobre os alunos atendidos, foram realizadas pesquisas através de atividades de campo pelos alunos bolsistas do PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência, com o auxílio de professores da Universidade e da Educação Básica. Através destes resultados foi evidenciada a importância de se conhecer a realidade dos alunos fora da escola, como é que veem a escola, o que esperam dela, e sobre as diferenças de cada um. A pesquisa efetivou-se com a família da aluna L. do 9º ano do C E B S, cujas características familiares envolvem: condição financeira não muito favorável, dificuldade no relacionamento familiar por falta de limites, preocupação dos pais com o futuro dos filhos, problemas com a justiça.

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa. Realidade. Aluno. Família.

Introdução

O presente estudo é um relato de pesquisa de campo. Os elementos contribuintes para a análise são todos os dados obtidos durante a pesquisa.

Enfatiza-se a importância de conhecer o aluno além da sala de aula, a sua realidade fora da escola. Os pais entrevistados dizem se interessar pelo estudo dos filhos, pois afirmam: “Incentivamos para que eles tenham um futuro melhor”, mas pode-se notar que os filhos não são questionados ou auxiliados em casa. Assim como a mãe não fora, o que pode ser evidenciado através do depoimento da mãe: “eu estudei até a terceira série, meu pai tirou pra pôr na roça”. Sobre o filho mais velho, este, valorizou a escola apenas depois de ser responsabilizado criminalmente por seus atos em sociedade. Uma filha, grávida aos 14 anos, “não teve juízo” como disse o pai, não se interessa em estudar, vai à escola por “obrigação”. Obrigada por quem? Pelos pais ou pela sociedade? Os próprios pais sabem que os filhos não querem estudar e os professores acabam se deparando nas salas de aula com esses alunos desmotivados e sem vontade de aprender, em uma turma de 20, 30, 40 alunos, onde tem os que querem aprender e os que estão ali obrigados e que só “incomodam”. Saber o que os alunos esperam na escola, quais perspectivas anseiam, qual a posição tem o professor nessa idealização da escola, desta forma pode-se oferecer pistas das causas das dificuldades no aprendizado, melhorando não só para o aluno, mas para todos os envolvidos.

Os alunos da Educação Básica

Para Arroyo (2011, p.165): “os alunos não devem ser vistos como “maleáveis”, nem a metáfora da infância dócil, massinha maleável, nem do mestre educador tem mais sentido”, aquela infância onde não existiam preocupações, vivia-se apenas para brincar, onde eram poucos os que tinham condições de estudar e que estavam na escola apenas os que queriam estudar, era

de certo modo mais fácil, porém a realidade é outra: as pessoas tem o direito de estudar, é um direito deles, mas então por que vão à escola por obrigação? Seria mesmo necessário que esses alunos com “problemas” e que não querem estar ali estejam na escola? Por que é preciso dificultar a vida de todos por esses indivíduos que não querem nada com nada, e que atrapalham a todos? Pode-se então, excluir uma parte das pessoas de uma realidade que eles nunca irão ter? Não é porque muitos acabam tendo que deixar os estudos para trabalhar, cuidar da família, da casa, que eles não têm esse direito, e quanto mais às pessoas usar de verdade, não por obrigação, desse meio, cada vez mais teremos menos problemas dentro da escola. A partir do momento que as crianças passam a estar cientes do que devem esperar da escola, e o que contribuirá para sua vida, passará de obrigação para ser de fato seu direito.

A família normalmente impõe as crianças que estudar é importante para que consigam um bom emprego, ou que terão um futuro melhor, mas o papel da escola não é apenas esse. Os pais devem motivar os filhos e ser a força capaz de ajudá-los quando precisarem. Além de tudo isso, os alunos devem encontrar um ambiente diferente do que estão acostumados, de certa forma tranquilidade e alguma esperança, longe do contexto em que vivem, onde eles têm poucas oportunidades. Os professores então devem estar preparados para proporcioná-los isso, embora muitos não reconheçam que essa preocupação com a realidade do aluno deve existir. Ao saber como é a realidade do aluno, o modo como o professor vê o aluno muda, para Arroyo (2011, p. 207): “A maneira como os enxergamos pode ser determinante da maneira como lhes ensinamos e educamos”. Seria então necessário reinventar a educação, para que, no âmbito escolar, os alunos e os profissionais da educação estejam em um ambiente atrativo, tanto com o conhecimento prévio de cada um, como com as novas experiências no ensino-aprendizagem do educando. Se neste ambiente os professores não se sentem motivados a ensinar, como é que os alunos vão sentir que podem ter conhecimentos suficientes para serem “alguém futuramente” como a sociedade impõe a escola? O que nos volta o “conhecer” o aluno, já não temos mais em sala de aula apenas os alunos que querem aprender, estão na escola também esses alunos obrigados, e cada qual com suas limitações, seus desinteresses, sua falta de respeito, e o professor ao saber desses indesejáveis problemas, pode saber como trabalhar de forma que o conhecimento possa chegar a cada indivíduo. O que também deve ser visto é que cada pessoa traz uma carga de conhecimento, tristeza, experiências. E essa carga deve ser reconhecida pelos professores para que possam ser levadas para seus conhecimentos futuros.

O incentivo dado pelos pais para que continuem na escola é de total valia, porém não é somente isso que importa. Saber que o filho realmente foi à escola, acompanhar, tentar ajudar. Fazer apenas com que vão a escola não garante que eles estejam aprendendo. Em alguns casos isso pode ser um grande problema, pois já vão para a escola, desmotivados, e ainda, na própria escola passam por situações demasiadas ruins para seu conhecimento, como o caso de brigas citadas pelo pai da menina L. Muitos pais acham que a educação

deve ser dada apenas na escola, o que é em partes, o caso da família entrevistada, enfatizaram que só a escola poderá dar aos filhos um futuro melhor que o deles. Embora a escola tenha um papel fundamental na vida das pessoas, é em casa e na sociedade que vivemos as primeiras experiências, que se têm referências e perspectivas de futuro.

Quando questionados sobre qual era a participação dos pais na vida escolar, os pais da aluna T. disseram ir até a escola apenas quando tem reunião ou quando ela é “chamada à atenção”. O que mostra que não tem um grande acompanhamento da vida escolar, pois nas reuniões não são tratados os problemas ou dificuldades específicas de cada aluno.

A família que fora entrevistada tem uma vida simples, um pouco pelo fato de que apenas o pai trabalha para sustentar a casa onde vivem cinco pessoas, o qual recebe cerca de três salários por mês, não sendo o suficiente para se viver uma vida mais confortável. Apesar de a família ser de classe média baixa, o ambiente familiar demonstrou-se agradável. Uma casa simples, mas bem organizada, bem cuidada. L. não deve ter problemas com isso, pois os pais mostraram serem compreensíveis com os filhos. Sem precisar trabalhar, e apesar da condição social, ela tem o seu tempo para estudar, o que os pais disseram faltar, é vontade. Não basta a vida na sociedade exigir, nem a família obrigar, antes de tudo, o querer aprender, querer ser melhor em todos os sentidos, é o que leva as pessoas se tornarem grandes o bastante para mudar aquela realidade não desejável e, a escola é o primeiro passo.

Muitas vezes o aluno é rotulado pela sua condição social, deficiências, questões culturais, psicológicas, mas o educador deve ver no aluno tanto suas limitações, como sua capacidade de aprender, suas qualidades, suas facilidades, não é porque o aluno tem dificuldades em aprender a matemática, por exemplo, que não necessite de um apoio específico para superar suas limitações. Ao preparar uma aula, o professor deve estar ciente de que terá de atender a vários alunos, cada qual com suas especificidades, e de alguma forma fazer com que o conhecimento chegue a todos os alunos, não só para os que gostam e tem facilidade.

Ao pensar no modo como a sociedade vê os alunos traz-nos uma questão: o professor também os vê dessa forma? Também são (em alguns casos) vistos como indivíduos incapazes? Por que estão na escola obrigados? Por que não sabem o que estão fazendo neste contexto? Para Carvalho (2014):

Assim, um dos grandes desafios que implica a democratização do acesso à escola é o de buscar meios pelos quais a educação escolar, através do ensino de grandes tradições intelectuais, práticas e morais, possa cultivar valores como a igualdade, a tolerância, a não-violência, a solidariedade, enfim, modos de vida que tenham na democracia política e social o maior de seus compromissos.

Democratizar o ensino, favorecer o acesso de todos aos bens culturais compreende considerar a tecnologia que está presente na vida das crianças, jovens e adolescentes, como algo indispensável. Assim como a sociedade como um todo usa das tecnologias para “facilitar” a vida. Ao perguntar sobre a internet, os filhos tem contato e os pais disseram que é usada apenas para o estudo, porém, admitiram não ter acesso total

sobre o que eles pesquisam. Hoje em dia todos sabem desde pequeno mexer em computador, celular, com as novas tecnologias, então, se tornou mais fácil usar desses meios nas salas de aula, pois é o que vem chamando a atenção das crianças, jovens e adolescentes, onde eles têm mais facilidade. Usar como uma forma de chegar até o aluno, pois embora a maioria usufrua desses recursos, ainda temos os menos favorecidos que tem o primeiro contato apenas na escola.

Conclusão

Com as informações coletadas sobre a realidade dos alunos fora da escola espera-se que de certa forma, contribuam para reflexões sobre o dia a dia na sala de aula, com o intuito de melhorar a qualidade da educação, que desperte o interesse dos alunos para o conhecimento e para a atuação em sociedade como cidadãos conscientes.

Vivemos na era da informação e o professor pode utilizar todos estes recursos tecnológicos a favor na sua prática pedagógica e, buscar conhecer a realidade de cada aluno é um fator importante para elaborar estratégias metodológicas que melhor atendam seu alunado. É necessário compreender que escola e educação são partes integrantes de um povo e que devem atuar em conjunto com a sociedade para promover um espaço justo de produção de cultura e de convivência. Desta forma, oportunizar a ação participativa, envolvendo toda a comunidade escolar, na construção da escola como organização dinâmica e competente, com decisões tomadas em conjunto, orientadas pelo compromisso com valores, princípios e objetivos educacionais bem definidos, respeitando os demais participantes e aceitando a diversidade de posicionamentos.

217

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Imagens Quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2011.

Democratização do Ensino. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/entrevista-philippe-perrenoud-democratizacao-ensino-534507.shtml> Acesso em 15 set. 2014.

A IMPORTÂNCIA DE DISCUTIR DIVERSIDADE CULTURAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM ENFOQUE NA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA

Jéssica de Meira¹

Josiane Machado Batista²

Adriana Medeiros Farias³

Carlos Roberto de Oliveira⁴

Resumo: Este trabalho é o relato de uma aula vivenciada por estudantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência em uma sala de Educação de Jovens e Adultos, da escola Zumbi dos Palmares, localizada na zona sul, do município de Londrina, Paraná. A discussão da aula é feita com base em uma atividade realizada pelo Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial para discutir “Racismo Institucional”, com a participação de representantes dos movimentos negro, indígena e LGBT. Nesta aula o professor se propõe a discutir questões da história e da cultura, principalmente afro-brasileira, tendo destaque a discussão religiosa, que passa ser nosso foco de análise neste texto.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Cultura afro-brasileira. PIBID. Pedagogia.

1. Considerações iniciais

Neste trabalho faremos um relato de uma atividade vivenciada pelos estudantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na Educação de Jovens e Adultos que ocorreu em razão do dia 13 de Maio. Este dia é marcado pela assinatura da Lei Áurea/1888 que "aboliu a escravidão" no Brasil, no entanto a data não é vista como comemorativa, mas como um dia que representa a luta pela igualdade de direitos, pelo fim da discriminação racial, além de evidenciar as conquistas do movimento negro.

A escola Zumbi dos Palmares fica localizada na região Sul do município de Londrina em um bairro conhecido pela luta de sua população em busca dos direitos básicos, como habitação, saneamento, educação e saúde. O nome da escola foi eleito pela própria população e segundo o Projeto Político Pedagógico (2010) é relacionado com a identificação da população com o líder Zumbi dos Palmares, pela sua luta, principalmente em prol de seu povo, o povo negro.

¹ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina, bolsista do programa CAPES/PIBID, jessicameiraa@hotmail.com

² Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina, bolsista do programa CAPES/PIBID, josi.londrina@hotmail.com

³ Coordenadora do subprojeto PIBID/ Pedagogia/ Educação de Jovens e Adultos. Professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina. Doutora em Educação pela UNICAMP.

⁴ Professor do município de Londrina na modalidade EJA, supervisor no programa CAPES/PIBID, carloprofessor@sercomtel.com.br

A escola é escolhida para receber um evento organizado pelo Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial com o tema “Racismo Institucional”, que marca o dia 13 de maio, considerado de luta em decorrência da história do bairro e do patrono da escola. Primeiramente houve apresentação dos conselheiros e das conselheiras, uma delas inclusive participou dos movimentos de conquista de terra no bairro onde a escola está construída. Em continuidade seguiram as falas de uma liderança indígena, de uma representante quilombola, uma representante do movimento Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais (LGBT) e um antigo conselheiro.

Os representantes indígena e quilombola abordaram uma questão em comum: a luta pela permanência no território, os problemas de disputa da terra, os problemas enfrentados frente a lei, onde mesmo apresentando documentos que deveriam comprovar o direito a terra este não é garantido. Houve também a fala de uma liderança do movimento LGBT e um antigo conselheiro que aproveitou a data para relembrar a morte de Vilma Santos de Oliveira, conhecida como Yá Mukumby, mãe de santo e militante do movimento negro na cidade, assassinada em 2013. Na fala ele faz alusão ao Candomblé, religião africana, mas não aborda diretamente o assunto. A noite é finalizada com um pouco da história do hip hop e uma apresentação.

Neste evento estavam presentes os educandos da turma de EJA acompanhada pelos estudantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), além de representantes do bairro, membros da escola e dos movimentos convidados.

219

2. Relato da discussão em aula

No próximo dia letivo o professor retoma a discussão das falas do dia anterior, tratando as questões relacionadas ao racismo, ao direito dos homossexuais e também a religião. Quando se trata da inserção do negro na sociedade, o preconceito ou a discriminação que ele sofre, percebemos que a maioria dos estudantes se posicionam a favor, pois consideram o ser humano independente de sua cor de pele, além de haver a identificação com situações de discriminação por conta do bairro onde os alunos moram. Neste dia um aluno mencionou que a situação de ser discriminado pela cor era como a de morar neste bairro, que era preciso mentir a respeito da residência, pois o simples fato de ser de lá era uma negativa para conseguir trabalho, por exemplo.

Quando o professor questiona os alunos a respeito da influência da cultura negra na que temos hoje, de maneira mais geral, surgem os comentários a respeito da dança e das comidas típicas e os alunos também se envolvem na discussão, falam da feijoada.

A questão mais delicada de se abordar foi a religião (candomblé), fica evidente na fala dos alunos o desconhecimento da prática religiosa e a resistência em trabalhar o tema. A discussão teve início por um aluno que reclamou da fala do ex-membro do conselho, dizendo “não gostei daquele homem lá falando da religião dele”, outro aluno pergunta “ele é do Candomblé?” e assim começam os depoimentos do que se sabe da religião de acordo com as vivências de cada um, a relação com o sacrifício de animais “não concordo com o que eles fazem com os animais, dizem que eles matam”, a relação com Deus “eu não acredito nessas coisas não, Deus diz que isso não existe” e os casos sobrenaturais, daqueles que contam que já viram alguém incorporado e que fazia previsões. A resistência em aprender a respeito do assunto demonstra falta de informação. Para iniciar o estudo sugerimos um vídeo realizado com a Dona Vilma que instrui a respeito do assunto:

Candomblé é uma religião afro-brasileira em que se cultua os elementos da natureza que são os orixás. Macumba é um ritmo tocado por três tambores o "Rum" o "Rumpi" e o "Lê" e macumbeiro são as pessoas que dançam o ritmo [...]. Macumba é um ritmo usado no candomblé e o candomblé é uma religião que harmoniza a pessoa com os elementos da natureza que são os orixás (YÁ MUKUMBY, 2010).

O relato da aula indica a necessidade de aprofundarmos a compreensão a respeito das falas dos educandos. A este respeito, Hipólito e Firmino [2010?] fizeram uma pesquisa com alunos de EJA, do 9º ano, em um município na Paraíba, por meio de um questionário eles investigaram a opinião dos alunos a respeito do Candomblé e as respostas obtidas são similares a estas apresentadas aqui de maneira informal pelos alunos. Cunha Junior (2009) faz uma breve análise histórica a respeito dessa relação entre as religiões de matrizes africanas e a magia negra, discutindo o conhecimento que os negros tinham a respeito das ervas e das plantas e suas propriedades diversas, utilizando-as como “arma” contra aqueles que os escravizavam, essas ações geravam receio nos senhores, o desconhecimento levava-os a acreditar nos poderes sobrenaturais dos negros.

Segundo o mesmo autor a perpetuação deste discurso faz parte da continuação de uma cultura racista que valoriza alguns aspectos em detrimento aos outros e para isso, mantém as informações deturpadas de modo que as pessoas se distanciem daquilo que esta cultura predominante não julga adequado.

Dessa forma, o papel da educação e da escola se torna muito importante, pois é neste espaço que os alunos terão contato com o que é diferente do que estão habituados e poderão vivenciar estas discussões.

Para tentar garantir a discussão da história e cultura negra e indígena é que foi sancionada a Lei nº 11.645/08 que altera a Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecendo a obrigatoriedade deste conteúdo em toda a educação básica pública ou privada, através deste trabalho poderia ser desmitificada diversas questões, uma delas é a religião.

Na EJA há essa inclinação para as discussões críticas, voltadas para realidade onde o aluno está, principalmente por se tratar de um adulto que já tem uma formação histórica e social construída. As Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos do estado do Paraná (2006) abordam em um de seus capítulos a função social desta modalidade trazendo justamente a discussão de que o que deve ser trabalhado na escola ultrapasse a demanda da educação para o mercado de trabalho e caminhe na direção da formação crítica e política dos educandos, estabelecendo um “compromisso com a formação humana e com o acesso à cultura geral” (p.27).

3. Considerações Finais

Comprovada a necessidade de se trabalhar esses temas e esta demanda existente resta discutir o papel da formação de professores, se estes conseguem abordar estes temas de forma adequada, com conhecimento sobre o assunto e criticidade para que o educando se proponha a conhecer algo que está além de sua realidade ou para trabalhar com aquele educando que já vivencia essa realidade tão discriminada.

Ao ter contato com a docência na educação básica o estudante ainda em formação em uma licenciatura é provocado a refletir sobre essas questões e buscar ainda na graduação subsídios para trabalhar futuramente estes temas com seus educandos.

A vivência na sala de aula é o que provoca a escrita deste texto, a busca por elucidar essas questões e por conhecer as diversas formas de cultura que encontramos no contato com o outro, pois só assim serão eliminados os preconceitos e os receios que temos sobre o desconhecido.

Referências

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, D.F., 10 mar. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm> Acesso em: 20 set 2014.

CUNHA JUNIOR, Henrique. **Candomblé**: como abordar esta cultura na escola. Revista Espaço Acadêmico, n.102, ano IX, p. 97-103, nov. 2009. Disponível

em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/7738/4810>> Acesso em: 20 set 2014

GÒES, Fernando *et. al.* **Tudo o que você gostaria de saber sobre macumba e nunca teve coragem de perguntar.** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IompIMkV1SM>> Acesso em: 21 set 2014.

HIPÓLITO, Paulo; FIRMINO, Adrienne Monique Silva. **Por uma educação inclusiva:** a lei nº 11.645/08 e as razões de sua aplicabilidade na educação de jovens e adultos, [2010?] Disponível em: <<http://www.catedraunescojea.org/GT03/COM/COM076.pdf>> Acesso em: 20 set 2014

LONDRINA. Escola Municipal Zumbi dos Palmares. **Projeto Político Pedagógico**, 2010.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação – SEED. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos.** Curitiba, 2006. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_eja.pdf> Acesso em: 20 set 2014.

A IMPORTÂNCIA DE JOGOS NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

FAGUNDES, Elizabeth Macedo¹
OLIVEIRA, Angela Terezinha²
ROSA, Bruna Marina de Oliveira³
KRAMER, Glaúcia Ribas⁴

Resumo: O presente artigo aborda a utilização dos jogos no ensino de Matemática, sendo considerado como um importante recurso pedagógico em virtude de possibilitar uma interação maior entre o educando e o conteúdo, por meio da mobilização de fatores afetivos, sociais e cognitivos. A metodologia empregada foi à pesquisa bibliográfica e aplicada, sendo possível constatar, ao seu final, que o docente encontra nos jogos um importante componente no âmbito da sua prática pedagógica no tocante ao ensino de Matemática.

Palavras-chave: Jogos; metodologia; matemática; prática pedagógica.

1. INTRODUÇÃO

A partir da inserção do jogo como um recurso usual na disciplina de matemática o aluno descobre que pode aprender de maneira lúdica, mas que deve levar a sério as tentativas de diversificar a aula para sua assimilação do conteúdo, para Ribeiro (2009, p.17) temos que “enfocar a seriedade que deve permear o uso de jogos nas aulas de matemática, desmistificando a ideia de que, ao promover atividades com jogos, pode-se perder muito tempo ou ainda, não garantir a aprendizagem”, assim, esta prática irá promover outro olhar para o educador, pois o educando verá que existe uma disposição em buscar novas maneiras para aproximá-lo do conteúdo e tornar as atividades menos maçantes.

Através do estudo da história da matemática é possível perceber que ela não surgiu por acaso, mas de uma necessidade do homem. Com o passar do tempo, a sociedade, ao se modificar, acaba-se tornando mais complexa, e o conhecimento dos números acompanhou este ritmo. No desenvolvimento da matemática surgiram grandes nomes, que empenharam um papel muito importante, Platão e Pitágoras, por exemplo, mas também naquela época existiram pessoas que não obtiveram sucesso devido às dificuldades que tinham, sendo que neste período os números sempre estavam puramente ligados a um sentido prático, no dia-a-dia. Assim, pode-se constatar que desde o seu surgimento a resistência pelos cálculos é evidenciada.

¹ Mestre em Ciência e Tecnologia-Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR - Ponta Grossa, coordenadora do subprojeto Pedagogia PIBID, Faculdade Guairacá. E-mail: bethfagundes2007@yahoo.com.br

² Graduanda, Bolsista de PIBID, Faculdade Guairacá. E-mail: angeela.oliveira@hotmail.com

³ Graduanda, Bolsista de PIBID, Faculdade Guairacá. E-mail: bruna.oliveira_20@hotmail.com

⁴ Graduanda em Pedagogia e Suervisora do subprojeto Pedagogia PIBID, Escola Municipal Dionizio Kloster Sampaio. E-mail: kramerglaucia@hotmail.com

A busca de metodologias diferenciadas objetiva a aprimorar e melhorar o ensino-aprendizagem desta disciplina que por muitos anos é encarada como difícil e rejeitada por alunos de diversificadas classes sociais em alternados níveis de escolaridade. Vê-se e discute-se sobre quem é o culpado por essa impressão e quais as causas que influenciam a dificuldade em se aprender. No cotidiano as pessoas praticam e aprimoram seus conhecimentos em matemática seja de maneira direta, ou indireta.

Aranão (1996, p. 27) afirma que:

Ao longo da história o ser humano constituiu seus conceitos matemáticos por meio da utilização de objetos concretos (pedra, sementes etc.) para contar seus pertences, e limitar seu território e construir objetos de utilização pessoal. Será que o educador chegou para homem primitivo dizendo: "hoje vamos aprender e contar"? É claro que não. Os conceitos matemáticos foram sendo construído gradativamente até chegarmos ao presente avanço tecnológico.

Apresentar ao aluno situações diárias em que ele necessita utilizar contas para a resolução de problemas, por exemplo, trará a possibilidade de aproximação do aluno com o conteúdo, pois utilizando de recursos e temas que o educando já mantém contato diariamente fará dar-se significado para esta aprendizagem, ainda desmistificando a ideia da impossibilidade de aprender matemática de forma divertida.

224

2. DESENVOLVIMENTO

Com a inserção de jogos nas disciplinas dos anos iniciais do ensino fundamental, ressaltando os conteúdos de matemáticas contextualizados com o cotidiano do aluno, também se promove a compreensão de conceitos, de criação de esquemas mentais através de situações irreais, por meio das regras o aluno construirá o caminho de imaginar a abstração de um novo conceito, ou seja, primeiramente o aluno precisa estabelecer um contato concreto com os números para que de acordo com seu próprio desenvolvimento possa ter condições de aplicá-los utilizando seus símbolos.

Os processos envolvidos no ensino e na aprendizagem são realmente muito complexos na disciplina de matemática, relacionando-a na compreensão dos conteúdos e não apenas a decorá-los, transformando o professor em um transmissor do conhecimento que mediará à aprendizagem, sendo figura de grande responsabilidade nesta situação. O uso de regras, estratégias, análises e previsões nos jogos remete a necessidade de um ensino diferenciado, sem se basear em apenas uma metodologia, pois deve se atentar as individualidades, assim a busca pela formação contínua, socialização com os demais professores sobre recursos diferenciados e a busca pelo apoio da família

para conhecerem o contexto social de cada aluno, sendo que cabe ao professor sensibilizar-se com as especificidades de cada aluno para que possa ir atrás de recursos alternados, entretanto se o discente não se preocupa com o aprendizado de seus alunos, pouco fará para que a educação de qualidade.

Para Silva (2005, p. 26):

Defendemos a utilização de jogos educativos como recurso didático-pedagógico voltado a estimular e efetivar a aprendizagem, desenvolvendo todas as potencialidades e habilidades nos alunos [...] brincando descontraidamente, as crianças nem percebem que estão fixando e ampliando o conhecimento sobre determinado assunto. O educador tem aí a oportunidade ímpar de transformar sua aula em um momento fascinante em que o aprender e o brincar se mesclam, gerando uma aprendizagem real e prazerosa.

Os jogos trazem a oportunidade de uma aprendizagem efetiva, promovendo inúmeras potencialidades dos alunos, ainda possibilita que o professor reveja sua prática, analisando quais metodologias potencializam o alcance de seus objetivos, desta forma validam o ensino da matéria em questão de forma proveitosa. A aprendizagem de forma lúdica tira do aluno a grande responsabilidade de aprender determinado conteúdo de maneira maçante, propicia que este seja um agente ativo na atividade, interagindo e dialogando consigo próprio na tomada de decisões, pois o colega torna-se oponente. Torna-se interessante o professor adotar em certas circunstâncias o papel de jogador, desta forma uma atitude proximal ao aluno.

225

Segundo Moura (1996, p. 74):

Além disso, o professor deve estar consciente de que o inesperado e situações previsíveis poderão ocorrer em classe com seus alunos, estando atento para pode aproveitá-las da melhor maneira possível, explorando novas possibilidades do jogo com seus alunos, antes não imaginadas, contribuindo para a construção da autonomia, criticidade, criatividade, responsabilidade e cooperação entre os participantes. [...] Desse modo, o jogo, na Educação Matemática, passa a ter o caráter de material de ensino quando considerado promotor de aprendizagem. A criança, colocada diante de situações lúdicas, apreende a estrutura lógica da brincadeira e, deste modo, aprende também a estrutura matemática presente.

A partir na constatação da importância da aplicação de jogos contextualizando com os conteúdos na data de 15 (quinze) de agosto de 2014 (dois mil e catorze), aplicou-se na turma do 2º (segundo) ano da Escola Municipal Dionízio Kloster Sampaio na cidade de Guarapuava/PR, um

jogo para que os alunos associassem o resultado das adições presente em uma carta com a quantidade de figuras presente em outra carta, desta forma associando o número a quantidade, a atividade surtiu em acertos relevantes dos alunos e uma participação ativa dos mesmos. Para uma comparação, também foi proposta uma atividade de escrita de das adições e seus resultados, em os alunos demonstraram pouco interesse e tiveram mais dificuldade para realizar.

Em um segundo momento foi proposto à participação dos alunos em um jogo de tabuleiro com o questionamento da tabuada, onde demonstraram uma aversão ao conteúdo, com afirmações de dificuldade para assimilá-lo. Como a tabuada neste jogo foi apresentada de maneira lúdica, ainda proporcionando a socialização de dúvidas e conhecimentos com os demais colegas, notou-se uma diferenciação a postura aversiva do início da atividade, pois os alunos notaram que podem aprender conteúdos considerados difíceis de maneira lúdica, ainda com a interação com os demais colegas. No momento em que se propõem a escrita das multiplicações do jogo volta o desinteresse na atividade, ressaltando ainda mais a importância do jogo na disciplina de matemática no ensino fundamental.

Quando questionados sobre o aumento do interesse e participação no jogo de matemática os alunos afirmam preferir o jogo ao invés das atividades rotineiras, pois se torna um diferencial atrativo e lhes representa não uma cobrança, mas um convite agradável aprendizagem.

226

3. CONCLUSÃO

Neste artigo, pôde-se perceber que o papel dos jogos possui destaque no processo de ensino-aprendizagem quando propostos com objetivos e critérios pedagógicos, principalmente ao analisar as causas de rejeição à matemática. Sendo assim, se faz necessário uma mudança na forma de educar, para que aja despertamento nos alunos e aguace o interesse e a motivação dos mesmos em aprender. De mesmo modo, o professor deve ser orientador, mediador e organizador das indagações e curiosidades que seus alunos apresentam, levando em consideração que para uma única situação problema podem existir inúmeras soluções.

Pode-se concluir que na disciplina de matemática, para que aja um novo olhar para ela, deve-se tornar o ensino significativo e atrativo para os alunos, uma vez que na maioria, já possuem uma concepção pré-formada a respeito do conteúdo. Os jogos educativos tornam-se um grande aliado para o professor fazer com que a aprendizagem seja eficaz, desde que o faça com planejamento e estabelecendo relações entre o conteúdo abordado. Para que assim, seja possível trabalhar com os bloqueios que os alunos têm em relação à matemática, a fim de torná-la prazerosa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANÃO, Ivana V. D. **A Matemática através de brincadeiras e jogos**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

MOURA, Manoel. O. **A construção do signo numérico em situação de ensino**. São Paulo: USP, 1996.

RIBEIRO, Flávia Dias. **Jogos e modelagem na educação matemática**. São Paulo: Saraiva, 2009.

SILVA, Mônica Soltau da. **Clube da matemática: Jogos Educativos**. 2. ed. Campinas/SP: Papyrus, 2005.

A IMPORTÂNCIA DE OFICINAS E JOGOS EDUCACIONAIS COMO INSTRUMENTO DE ENSINO DA GEOGRAFIA: Um relato de experiências vivenciadas no PIBID

ANDRADE, Adriana Aparecida de¹ (Acadêmica de Licenciatura em Geografia UEPG)

LIMA, Thaís Samanta de² (Acadêmica de Licenciatura em Geografia UEPG)

OLIVEIRA, Maryane T. Jacob de³ (Acadêmica de Licenciatura em Geografia UEPG)

ULLER, Adriana Salviato⁴ (Docente de Geografia UEPG – Coordenadora do PIBID)

RESUMO: O presente artigo faz parte de um relato de experiência de acadêmicas da licenciatura em geografia, participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, onde se descreve a atividade executada sob o tema: “oficinas e jogos educacionais como forma de ensino com alunos de 6º e 7º anos do Colégio Estadual Meneleu de Almeida Torres, situado no município de Ponta Grossa - PR. O objetivo da atividade foi: Proporcionar um estudo mais dinâmico a partir de propostas de oficinas e jogos interativos sobre os assuntos geográficos estudados. Espera-se neste programa, testar diferentes instrumentos de ensino e assim concretizar o grande objetivo do PIBID, que é contribuir para a formação docente dos acadêmicos das licenciaturas e também para o ensino nas escolas públicas brasileiras.

Palavras-Chaves: Jogos Educacionais. Formação docente. Aprendizado.

Introdução

Ao iniciar o curso de licenciatura, nos deparamos com diversas dúvidas e incertezas, algumas delas são referentes à se iremos conseguir ter um domínio de classe, ou até mesmo o medo de não saber todo o conteúdo que julgamos ser necessário. Nos questionamos também sobre o modo de como dar aula, ou seja, sobre o melhor método a ser utilizado, que trará bom rendimento e garantirá o aprendizado dos alunos. Enfim, nossa preocupação se concentra em saber se conseguiremos desenvolver um trabalho significativo em sala de aula.

Embora cursando licenciatura que possui em sua grade acadêmica a matéria de estágio curricular supervisionado, esta se desenvolve a partir do terceiro ano de graduação, no qual o acadêmico vivencia experiências no ambiente escolar após esse período, sendo pouco tempo de vivência e até mesmo uma constatação do contexto escolar de forma um tanto tardia, vindo a assustar muitas vezes o acadêmico em formação docente, que nunca parou antes para pensar sobre as dificuldades da sala de aula sobre a ótica de um professor.

Pensando nessas questões, compreende-se os propósitos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) na criação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), conforme citado em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>:

¹ drikaap.andrade@hotmail.com

² thaissamantalima@hotmail.com

³ maryane.oliver@hotmail.com

⁴ adri.uller@yahoo.com.br

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) financia o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) que é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica que pode ser iniciado desde o primeiro ano de graduação, que tem por objetivos:

- Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- Contribuir para a valorização do magistério;
- Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;
- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica.

Para este programa a Universidade Estadual de Ponta Grossa oferece para o cursos de Geografia, trinta bolsas, sendo vinte e quatro para acadêmicos do curso de Geografia, quatro para professores supervisores nas escolas participantes e duas para coordenadores (professores UEPG).

229

Todos os bolsistas inscritos no programa devem cumprir a carga horária de no mínimo vinte horas semanais, sendo estas oficinas, reuniões, planejamentos, estudos individuais e prática nas escolas. O PIBID tem como finalidade proporcionar a prática como pesquisa, assim os bolsistas tem por obrigação acompanhar o dia a dia do professor supervisor em sala de aula, isso faz com que os mesmos adquiram maior experiência antes da formação acadêmica, saindo da graduação mais preparados para a realidade escolar. O Colégio Estadual Professor Meneleu de Almeida Torres- Ensino Fundamental, Médio e Profissional, atualmente contribui no projeto de anos anteriores.

As classes atendidas são 6º e 7º anos, fazendo parte dessas classes alunos com idade média de dez a doze anos. Por se tratar de uma idade de transição em que a criança sai dos anos iniciais (primeiro a quinto ano) onde os alunos eram ensinados por apenas um professor e ao se inserirem nos anos finais do Ensino Fundamental (sexto a nono ano) nessa etapa os alunos tem a necessidade de saber separar todo conhecimento já adquirido até aqui, pois haverá um professor para cada matéria, isso faz com que o aluno descubra suas aptidões, no âmbito de poder analisar separadamente cada conteúdo transmitido por cada professor em diferentes matérias. Contudo, essa mudança poderia acarretar um desinteresse que prejudicaria o rendimento educacional do aluno em algumas matérias em que ele não se identificasse, tornando-se acessível a perda do interesse em não manter um bom desempenho escolar.

O PIBID do curso de licenciatura em Geografia tem como intuito fazer o aluno ter mais interesse pela matéria de Geografia com aulas mais dinâmicas que exijam mais a participação do aluno em sala de aula, saindo da rotina escolar, onde apenas era repassado o conhecimento, tornando as aulas mais exaustivas, com o envolvimento do projeto as aulas tornam-se mais interativas entre professor-aluno-pibidiano através de jogos educativos e oficinas com temas

variados. Segundo Piaget, “*para manter o equilíbrio no mundo o educando necessita brincar, jogar, criar e inventar.*” Por isso, nota-se a importância de jogos educativos na aprendizagem no ensino escolar.

Neste artigo serão relatadas algumas experiências realizadas com este tipo de atividades no ensino da Geografia.

Desenvolvimento

No programa de Geografia do Sexto e Sétimo ano, vários conteúdos são bem pertinentes sendo destacados no sexto ano os conceitos de paisagem, espaço e lugar, orientação e localização do espaço geográfico, origem da Terra, as eras geológicas, as principais formas de relevo e hidrografia do Brasil. Enquanto que no sétimo ano é estudado a regionalização do território brasileiro, estudos dos continentes, países e capitais, entre outros conteúdos como: os elementos e fatores climáticos, relevo do mundo e os principais rios do mundo. Com esses conteúdos sendo aplicado no dia a dia dos alunos, foram desenvolvidos oficinas e jogos, no intuito de melhoria do conhecimento previamente estudado, pois através do ensino diferenciado é possível adquirir melhor rendimento da aprendizagem dos discentes.

Oficina Cartográfica

Uma das oficinas aplicadas foi a de cartografia onde, houve uma reserva de um espaço diferenciado no próprio colégio, para que os alunos saíssem da rotina da sala de aula. Com tudo foi utilizado como recurso de explicação do funcionamento da oficina o multimídia, no qual foram passados slides de conceitos básicos de cartografia e as coordenadas geográficas, onde os alunos tinham como atividade proposta acharem no globo às localidades correspondentes as coordenadas. Após essa explicação os alunos foram divididos em grupos de cinco pessoas, cada aluno com um globo, para melhor compreensão da temática. Com o manuseio desses globos a aula tornou se mais divertida, pois o aluno tinha em mãos esse objeto que proporcionou uma materialidade e uma ideia diferente de como funciona as localidades no globo terrestre. Através dessa oficina foi possível observar um maior interesse de aprender o conteúdo, pois, o simples fato de sair da sala de aula e ter o “mundo nas mãos” fez com que os alunos se motivassem a compreender melhor o tema cartografia.

“Brincar é parte integrante da vida social e é um processo interpretativo com uma textura complexa, onde fazer realidade requer negociações do significado, conduzidas pelo corpo e pela linguagem.” Ferreira (2003, p. 84)

Jogo de Tabuleiro

Um dos jogos educativos proporcionados na matéria de Geografia foi o tabuleiro sobre as regiões brasileiras, aplicado em grupo dentro da sala de aula, após a uma aula explicativa. Onde foi realizado da seguinte maneira: os alunos foram divididos em grupos de 5 a 6 jogadores, em que cada jogador era representado por uma peça de cores distintas. Um dos participantes do grupo retirava uma carta aleatória e faz a pergunta relacionada às regiões do Brasil para o jogador que ganhou na soma da pontuação dos dados, onde em cada acerto avança-se uma casa. Foi possível observar com esse jogo que o aluno aprende muito mais, quando o professor relaciona o conteúdo descritivo e oral com a brincadeira, pois faz com que os alunos se interessem pelo conteúdo aplicado. Com tudo o jogo fez com que os alunos prestassem mais atenção nas perguntas formuladas, buscando sempre acertar as questões para vencer o jogo, isso ajudou no rendimento dos alunos na avaliação bimestral onde o conteúdo aplicado em sala de aula e no jogo eram os mesmos.

Oficina “Eras Geológicas”

Essa oficina tem como finalidade compreender de maneira lúdica as eras geológicas, pois esse conteúdo será explicado através do multimídia e também por meio de maquete simulando uma linha do tempo, na qual os próprios alunos iram montar coletivamente todo o conteúdo da formação da terra até os dias atuais. Além da maquete para fixar o conteúdo, foi elaborado o “bingo geológico”, com o interesse de fixar o conteúdo sobre eras geológicas. O bingo foi elaborado com questões inumeradas de acordo com o assunto e com o número correspondente a resposta correta na cartela. É sempre importante revezar o conteúdo programado com um conteúdo diferenciado que complemente o apreender de cada aluno, e essa oficina tem como objetivo motivar o aluno para o ensino de geografia, fazendo com que cada aluno crie a capacidade de enxergar a geografia em pequenos detalhes do dia a dia.

Considerações Finais

O contato direto com a realidade escolar, entre aluno e professor, normas e regras escolares proporcionados pelo programa, agrega experiências e maior desenvolvimento na vida acadêmica. Assim surgiu um amadurecimento para encarar a profissão que escolhemos exercer. É importante sempre lembrar que todo conteúdo diferenciados que promovemos ao longo das vivências com pibidianos devemos levar para dentro de nossas futuras salas de aulas, já que obtemos resultados tão enriquecedores que fizeram a diferença na aprendizagem dos alunos. Logo jogos e oficinas são práticas complementares que possibilitam melhor dedicação tanto para docentes quanto para discentes e isso remete sempre em um trabalho valorizado e diferencial e um rendimento na aprendizagem muito melhor do que os conteúdos maçantes do cotidiano. Assim é significativo contribuir na melhoria do ensino das escolas públicas e enriquecer nossa visão de professores transformadores, procurando sempre o bem estar das novas gerações.

231

Referências

JANUÁRIO, Gilberto. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR

MARQUES, André Luiz. RELATO DE EXPERIÊNCIA: OLHAR DE UM BOLSISTA DO PROJETO PIBID MATEMÁTICA NO COLÉGIO ESTADUAL PATO BRANCO

RODRIGUES, Débora da Cunha. EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO PIBID E A IMPORTÂNCIA DO PROGRAMA NA FORMAÇÃO DO ACADÊMICO

A IMPORTÂNCIA DO ATENDIMENTO INDIVIDUALIZADO

Raquel Aparecida Novak¹
Rejane Klein²

Resumo: Este trabalho objetiva descrever uma breve reflexão sobre a importância do atendimento individualizado e a experiência adquirida a através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), iniciado no mês de março de 2014. Atuamos na sala de aula do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede municipal de Ensino de Irati – PR. A metodologia utilizada visa acompanhar os alunos em sala de aula com o atendimento coletivo e em grupos individualizados de acordo com as dificuldades que apresentam. No andamento do Programa consigo notar um desenvolvimento positivo, porém lento.

Palavras-chave: Alfabetização. Aprendizagem. Atendimento individualizado

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa a Iniciação à Docência – PIBID, objetiva proporcionar uma formação aos futuros professores em que teoria e prática sejam vivenciadas antes do início da atuação profissional. Neste texto, apresentamos a importância do atendimento individualizado e a experiência vivida em uma escola municipal de Ensino Fundamental da cidade de Irati PR.

As atividades iniciaram-se no mês de março de 2014. No período de março ao início de agosto de 2014 permaneci somente em sala de aula acompanhando e auxiliando todos os alunos. A permanência em sala de aula foi decidida juntamente com a coordenadora do subprojeto, a supervisora, a professora da turma e a bolsista. A justificativa para tal decisão se deu em função de que os alunos do 1º ano possuem especificidades tais como: adaptação à escola, alguns estão iniciando a vida escolar. Além disso, as dificuldades de aprendizagem levam certo tempo para aparecer.

Assim sendo, a experiência de estar junto com todo o grupo possibilitou um maior conhecimento sobre o perfil de cada aluno, bem como suas dificuldades, esse fato deixou claro quais seriam os educandos que necessitariam do atendimento individualizado. No final do mês de julho e com a ajuda da pedagoga e da professora regente da turma selecionamos seis alunos para receber o atendimento individualizado, as dificuldades encontradas foram múltiplas. Observei também timidez e distração nas crianças selecionadas e também a influência de fatores externos à escola que afetam os alunos em sala de aula. Após a seleção elaboramos juntamente com a coordenadora do projeto atividades diferenciadas, sendo esses jogos pedagógicos, atividades

232

¹ Acadêmica do 3º ano do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste *Campus*: Irati PR. Contato: raquel.ivai@gmail.com.

² Coordenadora do subprojeto de pedagogia, Orientadora e Doutora em Educação. Contato: rejane_klein1@hotmail.com.

lúdicas, contação de histórias, utilização do alfabeto móvel entre outras que possam suprir as dificuldades que os educandos apresentam.

Organização do subprojeto

A organização do trabalho acontece por meio de encontros do grupo de bolsistas com a coordenadora do subprojeto. Nesses encontros realizamos os planejamentos que aplicaremos adequando a situação dos alunos. Analisamos também as teorias para uma melhor compreensão de como se dá o processo de apropriação da leitura e escrita, levando em consideração que cada aluno possui uma dificuldade diferente, e essas dificuldades são apresentadas por diferentes fatores. Para compreender esse processo utilizamos a contribuição de diversos autores, dentre esses Vygotsky (1998), e Ferreiro (2001).

Por se tratar de uma classe de 1º ano as dificuldades foram grandes, os alunos selecionados estavam bem no início da alfabetização e não estavam progredindo, ainda encontram-se na fase denominada por Ferreiro (2001) como garatuja, para a autora,

Os indicadores mais claros das explorações que as crianças realizam para compreender a natureza da escrita são suas produções espontâneas, entendendo como tal as que não são resultado de uma cópia (imediate ou posterior). Quando uma criança escreve tal como ela acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras, está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado. Essas escritas infantis têm sido consideradas, displicentemente, como garatuja, “puro jogo”, o resultado de fazer “como se” soubesse escrever (FERREIRO, 2001, p. 16-17).

233

Embora, o processo inicial da alfabetização possa ser compreendido como simples rabiscos, Ferreiro (2001) aponta que esta escrita explicita quais são os conhecimentos que a criança possui sobre o que é escrever. Cabe ao professor elaborar atividades que desencadeie a aprendizagem da escrita.

Dentre o grupo atendido também temos educandos que já conhecem o som das letras, mas não dominam a escrita, inversamente há outros que escrevem, mas não sabem ler o que está escrito, são apenas escribas. Ferreiro (2001) comenta:

Uma criança pode conhecer o nome (ou o valor sonoro convencional) das letras, e não compreender exhaustivamente o sistema da escrita. Inversamente, outras crianças realizam avanços substanciais no que diz respeito à compreensão do sistema, sem ter recebido informação sobre a denominação de letras particulares (FERREIRO, 2001, p. 17- 18).

Com o andamento do projeto posso perceber um pequeno, mas gradativo avanço nas crianças com as quais venho trabalhando. Esse avanço não ocorre somente em relação à

alfabetização, mas também em relação à conquista da autoconfiança e respeito dos alunos pelos colegas e pela professora. Acreditamos que o atendimento individualizado possibilita dar ao aluno maior atenção, pois na sala de aula segundo o professor (a) não se consegue atender aluno por aluno, na medida em que o conteúdo vai ficando complexo. De modo geral aqueles que apresentam maiores dificuldades não conseguem acompanhar o grande grupo.

Dentre as alternativas para suprir essas dificuldades realizo o atendimento individualizado em um espaço reservado ao projeto criando estratégias diferenciadas das que ocorrem em sala, mas sempre seguindo a temática do bimestre. Outro aliado na sistematização do conteúdo são os jogos pedagógicos lúdicos que trabalham o ouvir e falar, a dramatização de histórias. Através do lúdico a curiosidade em aprender é despertada. Assim,

A manipulação lúdica dos sons da língua pela criança, fruição do sonoro independente do significado, constitui-se em parte fundamental do desenvolvimento lingüístico. Do mesmo modo que o conhecimento da realidade exterior não se dá sem a atividade de exploração dos objetos, o conhecimento lingüístico não prescinde de uma atividade com a língua na qual esta é tratada como objetivo material (CADERMARTORI, 1991, p. 58).

Cadernartori (1991) está se referindo a aprendizagem linguística, contudo, podemos aplicar o mesmo raciocínio para a aprendizagem da escrita e da leitura, pois as crianças estão na faixa etária de seis a sete anos e ainda têm no lúdico uma importante fonte de aprendizagem.

234

Conclusões

Através do Programa Institucional de Bolsa a Iniciação à Docência – (PIBID), temos a oportunidade de ter contato direto com os educandos e vivenciarmos na prática o funcionamento de uma sala de aula, além da teoria a qual estudamos na graduação.

Desse modo nós enquanto acadêmicos percebemos que futuramente como professores enfrentaremos diversas situações em uma sala de aula, pois esse é um ambiente heterogêneo que abriga seres humanos e cada um tem sua realidade, sua cultura, portanto devemos estar cientes que iremos receber alunos que progredirão e também aqueles que terão dificuldades. Dessa maneira devemos nos colocar no lugar do aluno, a fim de compreender quais são as melhores formas de se relacionar com ele e de ensinar-lhes os conteúdos.

Referências

- CADERMATORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.
FERREIRO, Emilia. **Reflexão sobre a alfabetização**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

A IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO MATEMÁTICO NA DISCIPLINA DE QUÍMICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Daiane Amaral de Ramos Nogueira
Francielly Aparecida Bahia
Débora Yumi Pelegrini
Marins Danczuk

Resumo: A interdisciplinaridade, entre as áreas das ciências exatas do currículo escolar é de suma importância para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, pois a correlação entre elas facilita a cognição dos alunos nas disciplinas em estudo, mas acima disso o conhecimento como um todo. Este trabalho demonstra a importância da matemática na disciplina de química, visando trabalhar as dificuldades dos alunos na matemática básica, a fim de suprir o déficit na aprendizagem de matemática, e como esse nivelamento pode facilitar a aprendizagem de conteúdos químicos.

Palavras-chave: interdisciplinaridade. Química. Aprendizagem. Déficit. Matemática.

Introdução:

A química é um ramo da ciência, baseado nas propostas de Mortimer e Machado (2000) ^[1], cujo estudo está dividido em (Substâncias e Materiais), sustentado pela tríade; Composição, Propriedades e Transformações da matéria, levando a conteúdos estruturantes, como a matéria e sua natureza, biogeoquímica, e química sintética. Ou seja, nota-se que a química tem uma função primordial no currículo das escolas de educação básica. Pela sua importância na medicina, indústria farmacêutica, síntese de materiais para diversas aplicações, química verde, extração de minerais e sua manufatura. Existe uma grande interdisciplinaridade entre a química e as diversas áreas do currículo básico, mas com a matemática e português, como foco principal. Com o aluno tendo grande dificuldade de usar operações de matemática básica, e interpretar conceitos químicos e problemas propostos respectivamente.

Pensando nessas dificuldades e nos Diversos livros didáticos para o ensino médio, conduzindo a química para um contexto matemático ^[2, 3] de forma que é essencial para os alunos se apropriarem do mínimo de conhecimento da matemática básica, para que colabore na aprendizagem significativa dos conceitos químicos, foi feito um estudo de caso com os alunos do ensino médio, para mostrar a importância da matemática no ensino de química.

No ensino dos conteúdos de química, foi constatado que os alunos apresentavam, dificuldade nos cálculos básicos; como regra de três, operações matemáticas de divisão e multiplicação, com valores com vírgula, frações, notação científica, entre outros.

Esses déficits na aprendizagem nas séries iniciais, e finais do ensino fundamental, pode ter sido consequência de vários fatores, como: O professor não consegue contemplar os conteúdos

curriculares de maneira satisfatória, devido a uma limitação de carga horária, mudança de professores durante o ano letivo, a localização geográfica da escola, como em periféricas, descaso dos pais com a educação de seus filhos, e também a maneira com que o encaminhamento metodológico é aplicado pelo professor. Lembrando que física é uma área do conhecimento extremamente dependente da matemática também.

Nas Diretrizes curriculares da Educação Básica, (DCE) 2008, argumenta-se que as disciplinas escolares não devem ser herméticas, no entanto: “As relações interdisciplinares evidenciam, por um lado, as limitações e as insuficiências das disciplinas em suas abordagens isoladas e individuais e, por outro, as especificidades próprias de cada disciplina, para compreensão de um objeto qualquer” (DCE, 2008, p.27) ^[4].

Segundo o professor do curso de Química as dificuldades na compreensão e nos cálculos matemáticos podem afetar a aprendizagem do licenciando:

“A matemática é importante para a química pois, ela vai além da representação simbólica mas também possui uma representação numérica. A deficiência no conhecimento da matemática, faz com que a interdisciplinaridade nas ciências exatas torne-se um problema, semelhante a uma bola de neve, onde o aluno é incapaz de aprender uma destas disciplinas isoladas.”

236

A maioria dos alunos relatam as dificuldades nas resoluções de questões de química com relato como:

“Não sei “fazer conversão de unidades”, “Não entendi a questão”, “Não sei o que é regra de três”.

Portanto, para minimizar as dificuldades dos alunos foram realizadas oficinas de cálculos básicos utilizados na disciplina de química. Os alunos favorecidos pelo projeto são do ensino médio, do período matutino, Colégio Estadual Mahatma Gandhi, do município de Guarapuava. Sendo um Colégio com IDEB (índice de desenvolvimento da educação básica) baixo, em torno de 3,8, baixo em relação a outros colégios do mesmo Núcleo regional de Educação (NRE) , por consequência de ser escola com grande diversidade social e econômica, localizada em áreas de periferias. Sendo o objetivo de direcionar o projeto PIBID para esta escola justamente, instigar os alunos da escola para que tenham novas perspectivas com relação à importância da educação em suas vidas, com os pibidianos desenvolvendo diversos trabalhos em conjunto com o professor da disciplina (supervisor), como a oficina da matemática realizada no colégio.

Metodologia:

Os bolsistas do PIBID, no acompanhamento das aulas do professor supervisor, observaram as dificuldades dos alunos das turmas das 1^a e 2^a séries na execução de alguns exercícios que envolviam cálculos básicos (divisão, adição e multiplicação de números inteiros e fracionados), além de conversão de unidades de massa, volume, temperatura.

Baseado netas dificuldades foi elaborado uma oficina intitulada “Oficina de matemática básica” com carga horária de 24 horas sendo 3 horas semanais no contraturno. Nesta oficina, os alunos trabalharam exercícios com conceitos químicos que envolviam raciocínio matemático, exercícios estes que foram elaborados com auxílio e orientação do professor supervisor, que pode enfatizar mais claramente as dificuldade dos alunos.

Na oficina foram trabalhadas as questões de química que envolvia conhecimento de cálculos básicos. Segue abaixo as questões aplicadas; ^[2-5]

1-Determine a densidade de 2Kg de NaCl, contidos em um volume de 1L:

2-Determinar a concentração de uma solução de KCl,sabendo que foi dissolvido 12mg deste sal em 100cm³ de solvente?

3-Quantos átomos de mercúrio há em 3x10⁻³ mols desta substância?

4-Qual a massa de um solvente, contido em uma solução de 0,8g/L e volume de 200cm³?

5-A cotação do ouro é 80,00 sabendo que a massa molecular do ouro é 197g/mol ,determine Quantos gramas de ouro pode ser comprado com 2.000,00? Quantos mols de ouro pode ser comprado com o mesmo valor ?

6-Ciclopropano um anestésico muito eficaz, contém os elementos carbono e hidrogênio combinado em uma razão de 1,0g de H para 6,0g de C. Se uma dada amostra de ciclopropano contém 24,0g de H quantos gramas de C estão contidos nesta amostra?

Formulário:

$d=m/v$ massa: gramas volume: cm³ densidade: g/cm³

$c=m/v$ massa do soluto em gramas e volume do solvente em litros

1 mol equivale a 6,022x10²³ átomos/moléculas

Primeiramente, para diagnosticar quais as dificuldades, foi solicitado aos alunos a resolução das questões, individualmente. Assim, no decorrer de 8 semanas, foram desenvolvidas as atividades envolvendo tópicos abordados.

Resultado e Discussão:

Alguns dos alunos selecionados para a oficina, tiveram um desinteresse e deixaram de frequentar as aulas, contudo, a maior parte compareceram regularmente realizando as atividades propostas e participando ativamente das atividades em grupos, resolução de exercícios no quadro pelos alunos, um auxiliando o outro, tendo boa receptividade entre eles.

As atividades das oficinas foram desenvolvidas a partir das dificuldades observadas na resolução das questões aplicadas.

- Nas operações matemáticas como dividir e multiplicar, principalmente, com valores fracionados ^[7], pois não sabiam identificar a posição vírgula no resultado, outro fato preocupante foi não saberem a tabuada;
- Nas atividades de conversão de unidades (ex: L para mL) confundiam as etapas envolvidas na transformação de valores;
- Na operação matemática envolvendo a potenciação ^[8], os alunos não conseguiam fazer operações com valores elevados a potência;
- Não conseguiam interpretar as questões de raciocínio simples, que poderiam ser resolvidas por regra de três;

238

Após a oferta da oficina percebeu-se uma melhora satisfatória no desempenho dos alunos nas resoluções de exercícios em sala de aula. A oficina repercutiu positivamente como pode ser visto no relato de uma participante da 2ª série:

Agora que eu entendo matemática, as aulas parecem mais fáceis, consigo resolver e entender com mais facilidade os exercícios de química, física e matemática. Ver a matemática muito mais simples desta forma, pode me ajudar no vestibular, e no Enem futuramente

Conclusão

As atividades da “Oficina de Matemática” foi bastante produtiva, pois os alunos compreenderam a importância do conhecimento matemático no cotidiano, e nas atividades abordadas na disciplina de química. Despertando maior interesse pelos mesmos na disciplina de química. Isso deixa clara a importância da interdisciplinaridade e do conhecimento matemático pelos alunos. Os trechos abaixo retirados dos PCNs ^[6] resumem um pouco o quanto à matemática tem sua importância não somente no currículo, mas na sociedade.

- *“A Matemática é componente importante na construção da cidadania, na medida em que a sociedade se utiliza, cada vez mais, de conhecimentos científicos e recursos tecnológicos, dos quais os cidadãos devem se apropriar.*
- *A atividade matemática escolar não é “olhar para coisas prontas e definitivas”, mas a construção e a apropriação de um conhecimento pelo aluno.*

Referências Bibliográficas:

1. MORTIMER, E. F., MACHADO, A. H., ROMANELLI, L. I. A proposta curricular de química do Estado de Minas Gerais: fundamentos e pressupostos. Química Nova [on line]. São Paulo, v. 23, n. 2, abr 2000.
2. FELTRE, Ricardo. Química, volume. 1, 6ª edição, São Paulo, Editora Moderna, 2004.
3. SANTOS, W. L. P. MÓL, G.S.; **Química e sociedade**: cálculos, soluções e estética. São Paulo: Nova Geração, 2004.
4. PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Básica de geografia para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Curitiba: SEED, 2008.
5. ROSSI, A.V, Massoto, A. M, GARDA, F. B, ANSELMO, G.R, MARCO, I. L, CURRALELO, I. C, TERRA, J, ZANINI, S. M. Reflexões sobre o que se ensina e o que se aprende sobre densidade a partir da escolarização. Química Nova na Escola (nº30, 2008).
6. BRASIL/MEC, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1998, p. 56-57.
7. ANDRINI, Á, VASCONCELLOS, M. J. Praticando matemática, 3º edição, São Paulo, Editora do Brasil, 2012.
8. OBRA COLETIVA, Conexões com a Matemática, volume 2, São Paulo, Editora Moderna, 2010.

A IMPORTÂNCIA DO ESPAÇO DO PIBID NA INTERAÇÃO DO DOCENTE COM A REALIDADE ESCOLAR

Julia Carolina Carvalho¹
Luciana Aparecida de Oliveira²

Resumo: Este artigo tem como objetivo relatar a importância do espaço formativo para a docência. Pretende ainda, a socialização entre o ensino e pesquisa através dos trabalhos realizados no PIBID por meio das experiências do cotidiano da escola pública. Buscou-se refletir nossa aprendizagem, durante a construção do conhecimento e a dificuldade do contexto social, na realidade onde a escola esta inserida, na qual há dificuldades significantes na alfabetização dos alunos.

Palavra-chave: Espaço Formativo. Realidade. Experiência PIBID.

Introdução

A educação exige bons profissionais preparados para os desafios que são encontrados na escola pública. Na formação acadêmica é procurado ao máximo aproximar a teoria da prática, porém, a realidade escolar ainda é muito complexa, por isso é de extrema importância a vivência e as experiências no meio escolar cotidianamente.

Este artigo objetiva destacar a importância da educação como alicerce, baseada em uma percepção mais ampla da realidade que a norteia, buscando a formação de um professor crítico e reflexivo, através da iniciação científica da Bolsa Iniciação a Docência, temos o intuito de melhorar a qualificação e a formação do professor, através de debates, seminários, leitura bibliográfica, artigos científicos, e trocas de experiências com professores da escola articulados com o projeto do PIBID, possibilitando meios de conhecimento crítico, para uma formação na vida acadêmica, para enfrentar os desafios que deparamos na realidade do contexto escolar.

A formação inicial para o exercício da docência por meio da prática e contato com as crianças permite que desde cedo estejamos inseridos no meio em que vamos atuar, antecipando o vínculo entre nós, os futuros professores, e as salas de aula da rede pública, convivendo com a realidade escolar, porque assim, aprendendo na prática e vivenciando as teorias, desde a graduação construímos experiências que contribuem para a nossa formação. A bolsa PIBID propõe uma forma de qualificação na prática humana e produção de conhecimento, no espaço de integração.

“[...] novas exigências educacionais pedem às universidades e cursos de formação para o magistério um professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos diversos universos culturais, dos meios de comunicação” (LIBÂNEO, 1996, p. 4).

Desafios da Prática do Ensino para Formação Crítica

Porém, os desafios da teoria ainda prevalecem sobre a prática e os da prática sobre a teoria. Em relação ao processo ensino-aprendizagem, as dificuldades de relacionamento professor-aluno no campo educativo revela-se como espaço promissor para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, cujo horizonte seja a melhoria da qualidade do ensino, os educandos interagem nas dinâmicas de sala de aula, principalmente, aprendendo e se socializando, onde “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender³” (FREIRE, 2003, p. 23).

Trata-se, de criar condições reais para que o professor se atualize continuamente, de modo que seu desempenho docente conduza à melhoria da qualidade do ensino. A tentativa de buscar diferentes possibilidades de conexões entre os saberes construídos na universidade e os saberes emergentes das práticas

¹ Acadêmica do curso de Pedagogia do Instituto Federal do Paraná – Campus Palmas. Bolsistas PIBID. julia_carvalho15@hotmail.com

² Acadêmica do curso de Pedagogia do Instituto Federal do Paraná – Campus Palmas. Bolsistas PIBID. luciana_ap_oliv@hotmail.com

³ Município de Palmas PR, onde realizamos o projeto PIBID consta um IDHM-EDUCAÇÃO 0.505.

pedagógicas no cotidiano da escola de educação básica, consiste num desafio de compreender o histórico e a realidade do meio em que os discentes estão inseridos, para além buscamos como referência a pedagogia Histórico-Crítica nos estudiosos da educação como Saviani, Gasparin, para debater, analisar e colocar em prática essas concepções, articulando a realidade social ao conhecimento sistematizado, por meio de debate, e de projetos em sala de aula, e juntos com os professores regentes, possibilitando um avanço na realidade do ensino-aprendizagem atual da escola, a compreensão que faz a pedagogia histórico-crítica a respeito do trabalho educativo como “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto de homens” (SAVIANI, 1991, p. 19-30).

Portanto:

O ensino deve ser entendido (...) como uma ajuda ao processo de aprendizagem. Ajuda necessária, porque sem ela é muito pouco provável que os alunos cheguem a aprender, e a aprender da maneira mais significativa possível, os conhecimentos necessários para seu desenvolvimento pessoal e para sua capacidade de compreensão da realidade e de atuação nela. Entretanto, só ajuda, porque o ensino não substitui a atividade mental construtiva do aluno, nem ocupa seu lugar (ONRUBIA, apud LIBÂNEO, 1994, p. 101).

No espaço formal, é difícil pensar nos futuros professores sem ter praticado na sala o conhecimento da realidade antes de sua formação, é de extrema importância essa ligação com os educando, ao se pensar um currículo de formação, a ênfase na prática como atividade formadora aparece, à primeira vista, como exercício formativo para o futuro professor.

Atualmente, em boa parte dos cursos de licenciatura, a aproximação do futuro professor à realidade escolar acontece após ter passado pela formação “teórica” tanto na disciplina específica como nas disciplinas pedagógicas. O caminho deve ser outro. Desde o ingresso dos alunos no curso, é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações da prática que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilite experimentar soluções, com a ajuda da teoria. Isso significa ter a prática, ao longo do curso, como referente direto para contrastar seus estudos e formar seus próprios conhecimentos e convicções. Isso quer dizer que os alunos precisam conhecer o mais cedo possível os sujeitos e as situações com que irão trabalhar. Significa tomar a prática profissional como instância permanente e sistemática na aprendizagem do futuro professor e como referência para a organização curricular (LIBÂNEO, 1996 p. 45).

Para uma formação de qualidade quais os critérios que o PIBID nos proporciona para com esse espaço formativo? Precisamos buscar conhecimentos de novas concepções de aprendizagem, a necessidade de ligação do conhecimento científico, crítico, formação contínua como requisito da profissão docente, entendendo os problemas da sociedade e do cotidiano, buscando uma perspectiva dentro dessa realidade, com a falta de estrutura tanto econômica quanto cultural baseado na escola do bairro pobre da cidade, onde estamos atuando no momento, o desafio de contribuir com os alunos, uma qualidade de ensino, com o desenvolvimento acelerado e das novas tecnologias de comunicação e informação, nos centros urbanos, é preciso colocar a auto formação, buscar técnicas que contribuam para uma aproximação das diferenças que encontramos nesses espaços, e que esses alunos futuramente possam estar tendo um posicionamento crítico, na sociedade, para diminuir a lacuna que ainda existem, por falta de uma educação de qualidade, nas populações mais atingidas, das classes menos favorecidas. Observamos na prática, problemas da escola que estamos atuando no projeto e, tal problemática que esta inserida na sala de aula, na aprendizagem que se justificam ora em função de carência nutricional ora de falta de estímulo intelectual, e carência cultural que está inserido a população carente dessa escola.

A falta de estrutura, de melhores condições econômicas leva as crianças a mercê de violência, a falta de participação da família na vida escolar e falta de presença do aluno diariamente, levando a dificuldade do acompanhamento do professor na alfabetização do alunado.

Com os embasamentos metodológicos que buscamos e debatemos, com trocas de experiências entre os profissionais formados, nas participações que acontecem mensalmente nas reuniões do PIBID com os

bolsistas e coordenadoras do projeto, conseguimos buscar meios para diminuir esses pontos negativos essa lacuna que nos deparamos com a realidade fora dos muros da escola.

Com essa realidade que deparamos dentro desse contexto social, buscamos auxílios através dos conhecimentos na nossa formação para que tenhamos uma melhor ampliação dessa realidade.

Dessa maneira, a docência necessita ir além das atividades rotineiras de simples repasse de conhecimentos, o que é fortemente desenvolvido em sala de aula; ela se constitui em um conjunto de ações/intervenções que favorecem ao discente a compreensão da realidade de seu entorno e, conseqüentemente, a ampliação de sua visão de mundo. (SARTORI, [s.d.], p. 4).

Por isso cabe a nós futuros professores buscar alternativas para um ensino de qualidade, o qual exige um constante aperfeiçoamento, nesse sentido evidencia-se a importância do PIBID na formação acadêmica, pois estar inserido na realidade escolar antes do término da graduação possibilita um melhor desempenho futuro, gera um conhecimento a cerca de como será a difícil carreira docente e uma perspectiva de mudança das práticas pedagógicas tradicionais.

Faz necessário buscar uma fundamentação teórica estudar os problemas para que possamos encontrar respostas, buscamos essa construção na oportunidade que a bolsa de iniciação científica propicia, através de uma fundamentação necessária, para contrapor essa dificuldade que coloca barreiras na aprendizagem escolar dessas instituições que estamos intermediando, buscando compreender a problemática educacional a partir de seus determinantes sociais.

Os desafios que o docente encontra na real situação fora e dentro da escola, onde se dá a identificação e discussão sobre os principais problemas postos pela prática social, nos leva a considerar a afirmação:

O ensino, mais do que promover a acumulação de conhecimentos, cria modos e condições de ajudar os alunos a se colocarem ante a realidade para pensá-la e atuar nela. Nesse sentido, aprender a aprender não é mais que a condição em que o aluno assume conscientemente a construção do conhecimento, aprende como fazê-lo e utiliza os conteúdos internalizados (conceitos, habilidades, atitudes, valores) em problemas e necessidades da vida cotidiana. O que se agrega aqui, em termos de um pensar crítico, é a capacidade de problematizar, ou seja, de aplicar conceitos como forma de apropriação os objetos de conhecimento a partir de um enfoque totalizante da realidade (LIBÂNEO, 1996, p. 16).

242

Portanto, o processo educativo que buscamos para melhorar nossa formação é adquirido num espaço formal, onde as propostas criadas nos projetos do PIBID, propõem uma criticidade, buscando esse subsídio e aplicando através do espaço escolar, contribuindo para algumas experiências que norteiam nossas práticas, para que isso aconteça, temos que estar todos envolvidos, em busca de uma formação docente com qualidade, para uma busca de melhoria na prática de ensino-aprendizagem com a escola.

Referências

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente.** Goiânia, GO: Cortez, 1998.

RAMOS, N. V.; WIEBUSCH, A. **As repercussões do PIBID na formação inicial de professores.**

SARTORI, Jerônimo. **Formação de professores:** conexões entre saberes da Universidade e fazeres na educação básica. ANPESUL, 2012.

A IMPORTÂNCIA DO PIBID NA ESCOLA: UMA ABORDAGEM SOBRE O ESTÍMULO NA CRIATIVIDADE DOS ALUNOS

Angélica Tomaz de Miranda¹
Luis Guilherme Divardin²

Resumo: O presente artigo tem por objetivo buscar demonstrar a importância do Programa Institucional de Bolsas e Iniciação à Docência (PIBID) em sua prática na escola, considerando assim, seus benefícios, tanto para os bolsistas, quanto para os alunos envolvidos. Com isso podemos ver a relação de uma atividade diferenciada que foi realizada em uma escola de atuação do programa na área das Artes Visuais e seus resultados. Fazendo referência a embasamentos de Ana Mae Barbosa, o artigo também ressalta a possibilidade do uso de uma sala de aula personalizada para a questão do desenvolvimento da criatividade dos alunos. Com este fato também é considerado o contexto em que está inserida a escola e a movimentação que ocorreu devido a tal atividade diferenciada.

Palavras-chave: PIBID. Criatividade. Artes.

Introdução

Esse trabalho foi desenvolvido com o intuito de apresentar o projeto realizado pelos bolsistas do PIBID de Artes Visuais na Escola Estadual Eurico Batista Rosas em Carambeí, município brasileiro do estado do Paraná.

O projeto consiste em personalizar a sala de Artes tornando-a um ambiente mais artístico e acolhedor, condizente com o trabalho que é realizado nela. Tal personalização tem como objetivo levar os alunos a um contato direto com a Arte, quebrando com os paradigmas impostos nas salas de aula durante muitos anos.

Desenvolvimento

Desde a criação da disciplina de Artes nas escolas de ensino fundamental é visível a necessidade de desenvolvimento cognitivo, criativo e técnico dos alunos.

A identificação da criatividade como espontaneidade não é surpreendente porque é uma compreensão de senso comum da criatividade. Os professores de arte não têm tido a oportunidade de estudar as teorias da criatividade ou disciplinas similares na universidade. (BARBOSA 1983, p 171)

A disciplina de Artes é muito recente na escola, por isso os professores não possuem capacitação necessária para ensinar realmente a arte aos alunos. Visando essa dificuldade a direção do Colégio

¹ Acadêmica do segundo ano do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa, angelik_7@hotmail.com.br.

² Acadêmico do quarto ano do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa, lgdivardin@gmail.com.

Eurico Batista Rosas decidiu reservar uma sala exclusiva para as aulas de Artes, para que os alunos se sintam motivados a produzir, dando maior liberdade à imaginação através da mudança de ambiente.

Nas artes visuais ainda domina na sala de aula o ensino de desenho geométrico, *olaissez-faire*, temas banais, as folhas para colorir, a variação de técnicas e o desenho de observação, os mesmos métodos, procedimentos e princípios ideológicos encontrados numa pesquisa feita em programas de ensino de artes de 1971 e 1973 (BARBOSA, 1975, p.86-7).

Segundo Barbosa, o conteúdo das aulas de artes é limitado, pouco interessante aos alunos, que se sentem desmotivados quando são obrigados a aprender temas banais. Portanto vemos a importância de um incentivo que transmita ao aluno o desejo de conhecer o que é a Arte e para que serve. Visando essa necessidade os bolsistas do PIBID do curso de Artes Visuais da UEPG tomaram a iniciativa de tornar a sala de arte mais agradável, produzindo uma obra visual nas paredes.

Os alunos do colégio precisam de motivação para apreciar obras de arte, mas como a instituição se localiza em um lugar de difícil acesso, muitos adolescentes não têm contato com arte, a não ser dentro da escola. A sala personalizada ajudará no desenvolvimento da criatividade, pois os alunos serão inseridos na obra. Em entrevista, a professora de Artes do colégio afirma que o ambiente tem transformado a realidade da sala de aula, levando os alunos a reflexão e discussão a respeito do local em que estão inseridos.

Através da imaginação o aluno relaciona seus interesses e necessidades com a realidade de um mundo no qual vive e que pouco conhece.

Dessa forma, o ambiente personalizado influencia no bom aprendizado dos alunos promovendo a discussão, análise e reflexão para que se perceba, afinal, que o conhecimento é algo construído por meio de trocas e o ambiente pode interferir na construção do sujeito. (SANTOS, 2014).

O projeto para o desenho transcrito na parede foi idealizado com o intuito de especificar as quatro áreas da arte estudadas na escola, segundo o PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) do Ensino fundamental e médio: Artes Visuais (representada pela réplica da obra “Moça com brinco de pérola-JohannesVermeer1665-1666), Dança (representada pela bailarina), Teatro (representado pelas máscaras da comédia e tragédia) e a Música, tendo como representação a pauta com as notas musicais.

O painel demonstra a “quebra” do clássico (réplica da obra Moça com brinco de pérola) em meio à pintura com características da Pop Art (movimento artístico caracterizado pela arte popular, chamativa com contorno marcante), e a música entra em sintonia com a pintura demonstrando relação entre as linguagens.

Envolvendo a questão desta sala de aula ser considerada a “Sala de Artes”, também foram pensados em outros aspectos que a relacionam com a Arte no restante de seu interior. Com isso foram feitas,

além da revitalização das paredes, a pintura diferenciada de outros elementos presentes, para que assim também se considerasse uma forma de relacionar o restante desta sala com a parede personalizada. Sendo assim, foi realizada a pintura das tampas dos interruptores e tomadas, também conhecidos como espelhos, e as pás da hélice do ventilador, utilizando as cores primárias Azul, Amarelo e Vermelho. Na questão dos espelhos, a pintura com essas cores foi baseada nas obras do Pintor Modernista Neerlandês Piet Mondrian (1872 -1944).

Conclusão

Na maioria das escolas o único acesso que os alunos têm a imagem é através de livro didático, que muitas vezes nem é de qualidade, por isso o PIBID mostra sua participação na escola para transformar paradigmas impostos desde o início da educação artística.

O resultado do trabalho realizado gerou grande movimentação na escola, entre os alunos, professores e equipe pedagógica, pois demonstraram curiosidade durante o processo de criação e surpreenderam-se com o produto final, as aulas se tornaram mais interessantes e os alunos sentem-se motivados a participar das atividades.

Anexo

Foto do trabalho realizado na sala de Artes

245



Fotos das Pinturas nos espelhos de Interruptores e Tomadas

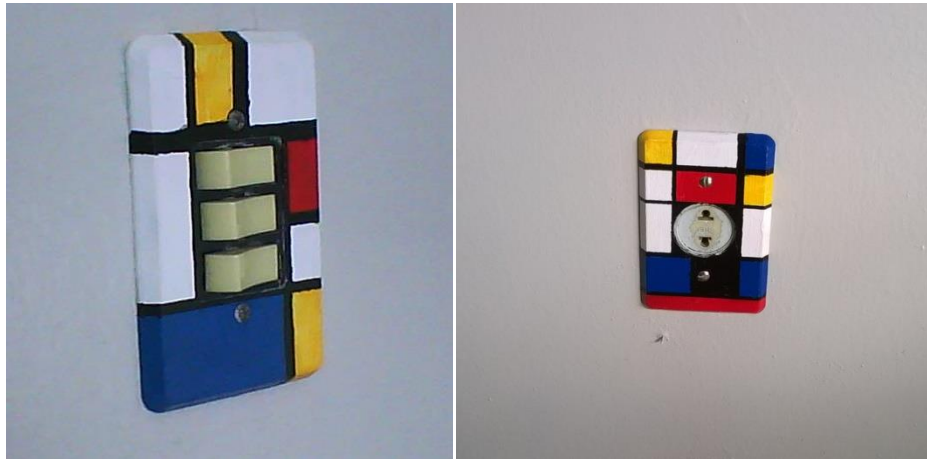


Foto da pintura da hélice do ventilador



246

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. 1983. Relatório de preparação do 14º Festival de Inverno de Campos do Jordão, SP. São Paulo, Secretaria de Estado da Educação.

BARBOSA, A. M. 1975. Teoria e prática da educação artística. São Paulo, Cultrix

ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo367/Arte-Pop->

acesso em 20 de setembro de 2014, 23h16min

A IMPORTÂNCIA DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) PARA A FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS ALUNOS DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

Victória Cassiano dos Santos¹

Angela Stasievski²

Celbo Antônio Ramos da Fonseca Rosas³

Resumo: O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES/UEPG, tem uma importante função na formação acadêmica dos alunos de licenciatura, subprojeto de Geografia, da Universidade Estadual de Ponta Grossa. O presente artigo tem o objetivo de mostrar como o programa tem se mostrado eficaz na formação acadêmica dos alunos participantes, tendo em vista os objetivos que são propostos pelo programa, principalmente o de inserir os licenciados no cotidiano das escolas, tem relação com o que vários pensadores falam a respeito do bom professor ter a prática de suas experiências em sala.

Palavras-chave: PIBID. Formação acadêmica. Ensino de Geografia.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem como objetivos incentivar a formação de docentes, a valorização do magistério, inserir os licenciados no cotidiano de escolas da rede pública, aumentar a qualidade da formação inicial, contribuir para a articulação entre a teoria e a prática que são necessárias para a formação dos futuros docentes e incentivar as escolas públicas, de maneira que seus professores sejam co-formadores dos futuros docentes.

Refletindo sobre os objetivos do programa, podemos ver, de longe, sua importância para a formação acadêmica dos licenciados, não somente no subprojeto de Geografia, mas na formação acadêmica dos licenciados em geral. Desta forma, seria de grande importância se houvesse vagas para todos os interessados em ingressar no programa para que pudessem desde os anos iniciais terem contato com o ambiente escolar, observando seu funcionamento e aprendendo com o professor supervisor do PIBID como agir nos conflitos diários que acontecem na sala de aula, ajudando a ter um melhor preparo para administrar uma sala de aula e a desenvolver as metodologias de ensino necessárias para o professor.

Desenvolvimento

¹ Aluna do curso de Licenciatura em Geografia da UEPG. Bolsista PIBID. victoria_cassianosantos@hotmail.com

² Aluna do curso de Licenciatura em Geografia da UEPG. Bolsista PIBID. angela_stasievski@hotmail.com

³ Professor adjunto do Departamento de Geociências da UEPG. Coordenador do PIBID. celboantonio@yahoo.com.br

Cavalcanti (2011, p.1) fala que quando se relaciona com alunos no período de estágio, muitos demonstram medo e insegurança em relação à prática da docência. Os licenciados têm dificuldades de encontrar novas formas e metodologias de dar aula que desperte o interesse e respeito dos alunos, e a falta de convivência em sala de aula (e ambiente escolar) dificulta isso ainda mais. Os alunos dos cursos de licenciatura, muitas vezes, só têm a oportunidade de ter contato com a sala de aula nos anos finais de sua graduação, quando há a necessidade de fazer estágio obrigatório. Refletindo sobre isso, é que podemos observar e pontuar a importância do programa PIBID na vida acadêmica.

Se olharmos o contexto atual do ensino das escolas públicas do Brasil, percebemos a imensa defasagem causada por inúmeros motivos, incluindo, muitas vezes o descaso do próprio professor e governantes. A visível desvalorização do profissional da educação, a falta de investimentos na educação, o descaso de pais e alunos em relação à Instituição de ensino, e a crescente falta de interesse em aprender dos alunos, vem sendo um grande desmotivo para a formação de novos professores. Sem incentivos fica difícil realizar um trabalho de valor, principalmente para a vida dos alunos, que muitas vezes tem seu professor como alguém muito importante, digno de admiração.

248

Devido a isso, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) permite aos estudantes a oportunidade de poder participar das atividades e práticas pedagógicas do âmbito escolar, criando experiências durante o tempo de sua formação. Essa oportunidade oferecida aos alunos tem grande importância, pois além de permitir a entrada do aluno em uma instituição de ensino, permite-lhe acompanhar dia-a-dia a vivência em sala de aula, seja ministrando aulas com assuntos específicos ou pelo simples fato de poder observar as aulas do professor que acompanha antes mesmo de concluir a sua graduação. Tardif (2006) nos fala sobre como um professor deve ser para que ele possa ser o ideal para seus alunos, incluindo além de possuir os conhecimentos disciplinares e pedagógicos, a prática de suas experiências, afirmando assim que:

(...) o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativo às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. (TARDIF, 2006, p.39).

Cavalcanti (2001, p.25) nos fala que “(...) o ensino é um processo de conhecimento pelo aluno, mediado pelo professor e pela matéria de ensino”, que nos faz pensar na importância do professor durante o processo de conhecimento pelo qual o aluno passa durante os anos escolares. Levando as afirmações de Tardif (2006) e Cavalcanti (2001) em consideração, vemos que o futuro

docente enquanto aluno, deve ter claro em sua mente que a importância do seu conhecimento e de sua experiência é um fator determinantemente importante para desempenhar sua função como mediador do conhecimento para os alunos no ambiente escolar. O ensino de Geografia não deve-se prender apenas aos conteúdos estruturantes que são abordados nas DCE's, mas também deve focar no desenvolvimento do senso crítico dos alunos, como afirma Cavalcanti (2001, p. 24): “A finalidade de ensinar Geografia para crianças e jovens deve ser justamente a de os ajudar a formar raciocínios e concepções mais articulados e aprofundados a respeito do espaço.” (CAVALCANTI, 2001, p.24).

Tardif (2006, p. 54) continua nos mostrando a importância da experiência para o desenvolvimento do futuro docente, “[...] os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática.”(TARDIF, 2006, p 54).

Diversos educadores que discutem a respeito da educação, tem desenvolvido seus estudos preocupados em mostrar o valor pedagógico da prática no desenvolvimento profissional dos professores desde sua formação inicial e permanente.

Sacristán (1995, p.78) deixa claro ao expressar sua preocupação a respeito da prática no processo de profissionalização do docente ao afirmar,

“A possibilidade da teoria fecundar a prática é limitada [...] é necessário incentivar a aquisição de uma consciência progressiva sobre a prática, sem desvalorizar a importância dos contributos teóricos. Nesse sentido, a consciência sobre a prática surge como ideia-força condutora da formação inicial e permanente dos professores”. (SACRISTÁN, 1995, p.78)

Conclusão

A proposta deste artigo juntamente com a proposta de diversos educadores mencionados, deixa evidente a grande importância da participação dos alunos dos cursos de licenciatura no ambiente escolar. A convivência prepara-os cada vez mais para a sua futura vida profissional como mediador do conhecimento, deixa claro também, que quanto antes o aluno de licenciatura entrar no campo profissional melhor é, tanto para seu desenvolvimento autônomo e crítico quanto para sua avaliação durante o estágio supervisionado nos anos finais de sua graduação.

Os relatos de alguns alunos que participam do projeto, mostram e deixam evidente que após o ingresso no projeto, o estímulo para ser professor aumentou, mesmo tendo em conta as várias dificuldades, que também foram apresentadas no artigo, se for comparar o estímulo que tinha

quando não participava do projeto ou de qualquer outra atividade relacionada com o ambiente escolar. Várias melhoras foram vistas pelos alunos participantes, principalmente na transição de pensamento de se ver como alunos ainda, para poder se ver como professor de Geografia, pois ninguém nasce com o dom de ser professor, o indivíduo aprende ser professor a partir do momento em que é incumbido da responsabilidade de passar seu conhecimento. Esses relatos mostram, ainda, que os objetivos propostos pelo Programa estão sendo cumpridos, pois tem apresentado oportunidades de melhora para os alunos, aperfeiçoando-os cada vez mais, moldando futuros professores cada vez melhores em desempenhar suas funções.

Através de todas essas ações, proporciona-se aos alunos de Licenciatura em Geografia a aquisição e a reflexão de saberes para a docência, o âmbito escolar, a compreensão dos elementos da profissão professor que vem sendo construída continuamente na vida dos alunos que participam do Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, o PIBID.

Referências Bibliográficas

CAPES, Pibid. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>
Acesso em 19 de setembro de 2014.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de Conhecimento**. Ciência Geográfica e Ensino de Geografia. 3a edição. Campinas, SP: Papirus, 1998, p. 15-28.

CAVALCANTI, L. S. **A Geografia Escolar e a Sociedade Brasileira Contemporânea**. O Ensino da Geografia e suas Composições Curriculares. Porto Alegre: UFRGS, 2011, v., p. 77-96.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto, 1995. p. 63-92.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

A IMPORTÂNCIA DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

GUERIOS, Samantha Cordeiro¹
SANTOS, Gracieli Garcia²
ZATTERA, Ivonete Estephane Rodrigues³

Resumo: O objetivo deste texto é apresentar a importância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID para a formação docente. A inserção dos licenciandos no cotidiano da escola proporciona uma formação acadêmica mais sólida, mais rica e mais realista. Além disso, diminui as distâncias entre a teoria e a prática, contribuindo para que os futuros profissionais da educação possam propor e construir respostas novas e mais eficazes para superar os novos desafios educacionais. Formar acadêmicos mais críticos e mais preparados técnica e cientificamente para atuarem no meio sócio-cultural em que estão inseridos, representa uma das principais e mais importantes metas deste programa. A questão a ser feita é em que medida ele está atingindo seus propósitos originais.

Palavras-chave: PIBID. Formação docente. Experiências de Ensino e Aprendizagem.

Introdução

Em 2012 foi institucionalizado no IFPR, Campus Palmas e Paranaguá, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - Ministério da Educação (MEC) e Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB), o programa visa promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas, sob a orientação de um docente do curso de licenciatura, em que estão inseridos, nominado coordenador de área, e de um professor da escola, designado supervisor.

O curso de Pedagogia do Instituto Federal do Paraná Campus Palmas, neste ano, selecionou 41 (quarenta e um) acadêmicos bolsistas e 08 (oito) supervisores, distribuídos em três escolas públicas municipais na cidade de Palmas Paraná, com atuação nos anos Iniciais do Ensino Fundamental. Um dos principais focos do subprojeto de Pedagogia é promover a inserção do acadêmico no cotidiano da escola com a finalidade de conhecer e analisar a realidade escolar, e vivenciar os processos de ensino e aprendizagem, especialmente na alfabetização dos alunos dos Anos Iniciais da Educação Básica.

¹ Graduanda do curso de Pedagogia, do Instituto Federal do Paraná (IFPR) – Câmpus Palmas. E-mail: samanthagueros@hotmail.com.

² Graduanda do curso de Pedagogia, do Instituto Federal do Paraná (IFPR) – Câmpus Palmas. E-mail: gracieli-garcia@hotmail.com.

³ Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Católico do Sudoeste do Paraná (UNICS). Especialista em Neuropsicopedagogia e Educação Especial. Docente na Escola Municipal Oscar Rocker. E-mail: ivonetezattera@hotmail.com.

Segundo o Edital nº 01/2014 (IFPR), a CAPES, por meio do PIBID, objetiva:

- a) incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica;
- b) contribuir para a valorização do magistério;
- c) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica;
- d) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- e) incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- f) contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura; e
- g) contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente.

Assim, problematizamos em que medida o programa está atingindo seu propósito, se de fato ele está contribuindo para que os acadêmicos da licenciatura conheçam a prática pedagógica e encontrem na teoria e na reflexão sobre a prática as respostas para os desafios do cotidiano escolar.

252

As experiências escolares cotidianas e a importância do PIBID para a formação docente

Parte significativa da matriz curricular dos cursos de licenciaturas, também do curso de Pedagogia, é destinada ao estágio curricular supervisionado, atividade teórico-prática que tem como objetivo conhecer a realidade escolar, bem como, possibilitar vivências concretas da profissão docente. Contudo, o cumprimento desse componente curricular obrigatório nem sempre é uma experiência bem sucedida e tampouco garante uma práxis adequada, isto é, a relação teoria e prática como aspectos conectados, intimamente relacionados entre si. De acordo com Saviani (2008, p.126),

Teoria e prática são aspectos distintos e fundamentais da experiência humana. Nessa condição podem, e devem ser consideradas na especificidade que as diferencia uma da outra, mas, ainda que distintos esses aspectos são inseparáveis, definindo-se e caracterizando-se sempre um em relação ao outro. Assim, a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade, a teoria depende, pois, radicalmente da prática.

É comum encontrarmos professores licenciados que não acreditam na possibilidade de estabelecer um vínculo entre a teoria e a prática no cotidiano escolar. Uma frase que traduz essa descrença, bem como, essa falta de conexão, é de que “na teoria, a prática é outra”. Por isso, a formação docente representa um grande desafio para toda a sociedade. Nesse sentido, Veiga (2009, p. 25), ao considerar a docência como uma atividade especializada,

defende sua importância no bojo da visão profissional, [...] a profissão é uma palavra de construção social. É uma realidade dinâmica e contingente, calcada em ações coletivas. É produzida pelas ações dos atores sociais, no caso, os docentes. A docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou no mínimo, aquisição das habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade.

Vemos o PIBID como essa grande possibilidade de contribuir para a nossa formação profissional. Através desse programa, os acadêmicos interagem de forma integral, participando do desenvolvimento de todas as práticas escolares, o que, a nosso ver, aponta perspectivas promissoras quanto ao quesito formação docentes. Essa imersão no cotidiano escolar promove a articulação entre teoria e prática entre saberes docentes e discentes, além de possibilitar uma maior valorização do profissional, em especial, o professor dos Anos Iniciais, o alfabetizador.

253

Neste sentido, Veiga (2009, p. 25) afirma:

A docência está ligada a inovação quando rompe com a forma conservadora de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar; reconfigura saberes, procurando superar as dicotomias entre conhecimento científico e senso comum, ciência e cultura educação e trabalho, teoria e prática etc. explora novas alternativas teórico- metodológicas em busca de outras possibilidades de escolhas; procura a renovação da sensibilidade ao alicerçar-se na dimensão estética, no novo, no criativo, na inventividade; é exercida com ética, adquirindo, assim, significado.

No PIBID toda e qualquer ação pensada, planejada e executada pelos acadêmicos e professores é construída de maneira coletiva. O programa proporciona aos acadêmicos inseridos no projeto um contato com a realidade escolar confrontando a teoria e a prática. A partir das análises feitas das práticas escolares, os fundamentos teóricos são reanalisados e repensados de forma que sejam melhor aplicados, conforme a realidade escolar.

Assim, no parecer de Veiga (1997, p. 39),

A formação do profissional da educação será tratada não somente como uma ação da instituição formadora cujo papel é o de preparar o profissional competente para atuar na

escola básica, mas também como a teoria e prática vivenciadas, o profissional para desempenhar funções docentes e não docentes na escola.

Dessa forma, a integração instituição formadora e escola básica é uma das maiores contribuições do PIBID, pois proporciona o encurtamento da distância que muitas vezes existe entre o curso de licenciatura e o campo de atuação profissional do pedagogo. O “chão” da escola básica torna-se um verdadeiro laboratório de experimentação pedagógica, de testagem das teorias, que em grande parte são tratadas como “meros adornos”, sem relação alguma com as práticas pedagógicas e, finalmente, de criação de novos métodos de ensino e aprendizagem.

Considerações Finais

Conforme explicitamos em nosso trabalho, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID tem grande importância na formação de professores. O referido programa propicia o confronto entre o pensamento educacional e pedagógico de vários autores, isto é, a teoria, com a prática que está sendo vivenciada nas escolas, especialmente na Educação Básica. Dessa forma, contribui para a melhoria da qualidade da formação dos acadêmicos, uma vez que propicia contato maior com a realidade escolar e, assim, auxilia na criação de estratégias inovadoras para o processo de ensino e de aprendizagem.

Acreditamos que o PIBID é um programa promissor, pois permite o repensar de uma formação puramente academicista, pautada somente na teoria, para uma proposta de formação integrada. Assim, o programa poderá contribuir para uma verdadeira transformação nas escolas, visando uma educação de qualidade, aonde novas metodologias serão repensadas e aplicadas, não apenas ao sabor dos modismos, mas em atendimento aos novos desafios educacionais, provindos da sociedade em que vivemos. Entretanto, o questionamento que permanece é de, de fato, esse ideal de formação acadêmica e profissional está sendo internalizado pelos acadêmicos bolsistas, o que remete à necessidade de estudos futuros, uma vez que é relativamente recente a implantação da proposta em nossa instituição e curso.

Referências

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ/IFPR – **Edital N° 01/2014** - Seleção de bolsistas estudantes de cursos de licenciatura para o PIBID/IFPR-2014 – Campus Palmas. Curitiba, 19 de fevereiro de 2014.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil; história e teoria.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro Veiga. **Licenciatura em pedagogia: realidades, incertezas, utopias.** Campinas, SP: Papyrus, 1997.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro Veiga. **A Aventura de formar professores.** Campinas, SP: Papyrus, 2009.

A IMPORTÂNCIA DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM TRABALHO CONJUNTO ENTRE PIBID ESPANHOL UEL E CELEM

Cacilda Aparecida Pereira¹

Izabel Cristina Mendes de Oliveira²

Resumo

A leitura é uma ferramenta importantíssima no processo de ensino-aprendizagem. Quando compreendemos o que lemos desenvolvemos a criatividade, aprimoramos nossa linguagem e ampliamos nossa visão de mundo. No processo de ensino-aprendizagem cabe ao professor orientar e estimular a leitura tanto em sala de aula como fora dela, ofertando ao aluno textos variados, para que ele tenha contato com discursos e registros diversos dentro do universo da linguagem. cremos que o trabalho com gêneros textuais em sala de aula e especificamente no CELEM, desempenha um papel fundamental na formação de leitores proficientes, colaborando assim para o desenvolvimento da comunicação oral e escrita. Várias formas de apresentação e desenvolvimento das atividades, de maneira que sejam agradáveis tanto em sala de aula, ou como proposta de leitura e atividades adicionais.

Palavras-chave: Gêneros textuais, leitura, ensino-aprendizagem.

Introdução

No intuito de desenvolver nos alunos interesse pela leitura, fizemos um projeto de leitura, para aplicação no CELEM (**Centro de Línguas Estrangeiras Modernas**) de espanhol, em parceria entre alunos do PIBID e o(a) supervisor(a), com o objetivo de apresentar vários gêneros textuais, assegurando que todo conhecimento pode ser remetido de forma significativa ao cotidiano, através de associações mostrando a importância dos mesmos no universo de assuntos e decisões que nos rodeiam. Visto o desinteresse que muitos estudantes têm pela leitura, buscamos a ajuda de alguns teóricos para compreender o que é aprendizagem e possíveis formas de alcançar êxito na árdua tarefa de desenvolver um hábito novo nos educandos, como também a importância de buscar formas diversas para apresentar os conteúdos para que sejam agradáveis ao aluno.

Diante desta proposta, tomamos como base para a aplicação deste estudo as contribuições de (Almeida, 2010, as DCEs (Diretrizes Curriculares de língua estrangeira moderna) e o PCN (Parâmetros curriculares nacionais), que relatam os gêneros textuais como objetos de ensino: “A língua será tratada de forma dinâmica, por meio de leitura, de oralidade e de escrita que são as práticas que efetivam o discurso” (PARANÁ, 2008, p. 61). As DCEs têm como objetivo formar o sujeito para a cidadania e transformação social, cabendo a escola, e ao professor apresentar

¹ (G- UEL) catia-cacil@hotmail.com

² (CELEM/SEED) profizabel06@yahoo.com.br

conteúdos e trabalhar os mesmos de forma que o aluno consiga se apropriar dos conhecimentos necessários para exercer um papel ativo na sociedade.

A importância da leitura no aprimoramento da linguagem

Visando melhor aproveitamento dos temas ofertados em sala de aula, procuramos entender o que é aprendizagem e como ela se dá, segundo alguns teóricos podemos definir aprendizagem como sendo um processo de aquisição de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que pode ocorrer de diversas formas. Nós focaremos em como se dá esse processo numa aprendizagem significativa (quando a pessoa relaciona conhecimentos prévios com novos) através dos gêneros textuais, com alunos do segundo ano de espanhol (CELEM).

Em seus estudos Bakhtin nos revela que gêneros textuais são textos orais e escritos que são produzidos em estilos distintos, tornando-se amplamente importantes para o discurso e a escrita, por estar ligado a vida cultural e social de cada indivíduo.

É de acordo com nosso domínio dos gêneros que usamos com desembaraço, que descobrimos mais depressa e melhor nossa individualidade neles (quando isso nos é possível e útil), que refletimos, com maior agilidade, a situação irreproduzível da comunicação verbal, que realizamos, com o máximo de perfeição, o intuito discursivo que livremente concebemos. (BAKHTIN, 1997, p.304).

Neste sentido podemos concordar com (ALMEIDA, 2010) quando nos diz. “Trabalhar os gêneros textuais em sala de aula é uma excelente oportunidade de se lidar com a língua nos seus mais diversos usos do cotidiano”. Cabe ao professor escolher o texto a ser trabalhado e levar o aluno a ler e refletir sobre o mesmo, atribuindo significado, relacionando o que foi lido com a sua utilização cotidiana. Como orientam as DCEs.

No ato da seleção de textos, o docente precisa se preocupar com a qualidade do conteúdo dos textos escolhidos ao que se refere às informações, e verificar se estes instigam o aluno à pesquisa e à discussão. As características do gênero a que o texto pertence serão evidenciadas no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Os elementos linguísticos-discursivos, neles presentes, serão analisados na medida em que colaborem para a compreensão dos mesmos. É importante, ainda, trabalhar com diversos gêneros discursivos – apresentando, também, diferentes graus de complexidade da estrutura linguística. (PARANÁ, 2008, p.62).

A diversidade de textos e grau de complexidade dos mesmos é algo a ser observado atentamente pelo professor, verificando a condição dos alunos para compreensão dos mesmos. Ao observar a sala de aula, o professor deve considerar a idade, desenvoltura social e leitura de mundo dos alunos, principalmente nas salas do CELEM, onde os alunos têm idades variadas, alguns inclusive com formação superior. Essa diversidade torna o papel do professor imprescindível, tanto na escolha dos textos quanto nas discussões originada dos mesmos, para conduzir de forma a reflexão. Cabe ao professor atuar como mediador deste processo, ajudando o aluno na compreensão

do texto, como também a produzir textos de forma concisa e criativa, envolvendo os alunos na temática. Como nos relata Almeida:

Vistos dessa forma, os gêneros textuais podem ser apreendidos como ferramentas indispensáveis de socialização, usados para compreender, expressar e interagir nas diferentes formas de comunicação social de que participamos. (ALMEIDA, 2010).

Uma experiência vivenciada por bolsistas do PIBID Espanhol UEL no CELEM

Antes de relatar nossa experiência, acho pertinente informar que somos bolsistas do PIBID Letras Espanhol da UEL (Universidade Estadual de Londrina), estamos exercendo a parte prática do projeto PIBID, no Colégio Estadual Marcelino Champagnat - Ensino Fundamental e Médio – CELEM (colégio de grande porte, localizado na região central da cidade de Londrina. Atende um público variado, de diversas regiões da cidade e de diferentes níveis sociais). Estamos sob a supervisão da professora Izabel, em contato com uma turma mista, com alunos da rede pública e membros da comunidade, com idade entre 13 e 65 anos, cursando o segundo ano do CELEM Espanhol. Ao observarmos os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) encontramos descrita a forma como se dá o processo de aprendizagem e que cada indivíduo traz consigo conhecimentos prévios aos quais faz relação entre o que conhece e o que esta aprendendo. Segundo os PCNs

Um dos procedimentos básicos de qualquer processo de aprendizagem é o relacionamento que o aluno faz do que quer aprender com aquilo que já sabe. Isso quer dizer que um dos processos centrais de construir conhecimento é baseado no conhecimento que o aluno já tem: a projeção dos conhecimentos que já possui no conhecimento novo, na tentativa de se aproximar do que vai aprender. (PARANÁ, 1998, p.32).

Ao trabalharmos o gênero “poema”, iniciamos verificando o que eles já conheciam sobre o tema, em seguida fizemos uma introdução conceituando o que é e quais suas características principais. Trabalhando assim, não só o conteúdo, mas a sua trajetória histórica e sua possível aplicação na atualidade, sempre partindo do que o aluno já conhece e aprofundando-se no tema, fazendo-o refletir sobre a realidade proposta no texto, (trabalhando a compreensão oral e escrita). A seguir fizemos a leitura de alguns poemas, onde cada aluno lia uma parte de forma que todos participassem da leitura, posteriormente, fazíamos a discussão ao final de cada poema, com a finalidade de trazer esclarecimento sobre diversas dúvidas que surgiam. Depois de internalizado as características principais do gênero, pedimos que construíssem um poema, onde contribuíssem tirando dúvidas de vocabulário, o emprego do verbo no tempo correto de acordo com as dúvidas e anseios dos alunos. Sempre procurando trabalhar da forma mais descontraída possível, usando dinâmicas que ajudam a tornar a leitura agradável, tanto no texto trazido pelo professor ao iniciar o trabalho como ao ler a produção dos alunos. Pois como nos relata (ALMEIDA, 2010), “O objetivo é

não somente levar o aluno a reconhece às diversas modalidades de texto, mas levá-lo a escrever cada uma delas”.

Considerações Finais

Nossa experiência ainda esta em andamento, mesmo assim podemos afirmar que a contribuição do PIBID em sala de aula tem sido uma experiência valiosa tanto para nós bolsistas, quanto para os alunos do CELEM. Vivenciar o trabalho de um professor desde a busca por materiais atrativos e formas de apresentação do conteúdo enriquece a nossa formação. Propiciando uma bagagem especial para nossa pratica futura, desde o manejo em sala de aula até formas alternativas de trabalhar um mesmo conteúdo, ampliando a nossa visão do que é ser professor, qual a sua importância e a relevância social de um trabalho dedicado e responsável. Nesse sentido entendemos que o professor deverá estar preparado para enfrentar essa diversidade. Porem como o foco é aprendizagem vale constatar que o aprendizado de uma segunda língua trás o aumento de conhecimento sobre linguagem materna incluso, através de comparações que o aluno faz entre as duas línguas construindo significado no meio social onde participa através da relação que faz entre as duas.

259

Bibliografia:

ALMEIDA, Francisca Juliana Nobre de. **Trabalhando a Leitura Através dos Gêneros Textuais**. Fortaleza – CE 2010. Disponível em <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=4&ved=0CDkQFjAD&url=http%3A%2F%2Fwww.nead.fgf.edu.br%2FNovo%2Fmaterial%2Fmonografias_portugues%2FFRANCISCA_JULIANA_NOBRE_DE_ALMEIDA.pdf&ei=iXbIU4b6AankASN84HYCw&usg=AFQjCNH_Mv91RrD1ou6X5LJV3TwpfdOrfw&sig2=NAq-L7uiKnF8qAsE9ra6g&bvm=bv.71198958,d.cWc> Acesso em 18/08/2014.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares de língua estrangeira moderna**. Curitiba, 2008

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira** / Secretaria de

Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em 18/08/2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria E. G. G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Coleção Ensino Superior)

A IMPORTÂNCIA PEDAGÓGICA DO PROJETO “GEODIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO” PARA OS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO. Uma parceria com o PIBID/UEPG/CAPES – Sub-Projeto de Geografia

Junior Cesar Gonçalves dos Santos¹

Gisele Pidhorodecki²

Hallison Fernando Rosa³

Celbo Antonio Ramos da Fonseca Rosas⁴

Resumo: Este trabalho tem como finalidade descrever o projeto “Geodiversidade na Educação”, um trabalho realizado pelo professor Dr. Antonio Liccardo na Universidade Estadual de Ponta Grossa e que tem como parceiro o PIBID/UEPG/CAPES, sub-projeto de Geografia, com o objetivo de difundir o ensino de Geologia. O PIBID utiliza-se do laboratório e das exposições concentradas no Bloco L da UEPG para cativar os alunos e mostrar de forma mais clara e concreta os conteúdos explanados em sala de aula. O projeto conta com estagiários do curso de Geografia que recebem uma bolsa mensal e desenvolvem pesquisas. O projeto tem se mostrado promissor e rendido muitas visitas semanais.

Palavras-chave: Geodiversidade na Educação. Ensino de Geografia. PIBID.

Introdução

Realizar atividades fora de sala de aula na construção do aprendizado dos alunos é um importante recurso, no que diz respeito à metodologia de professores em suas escolas. As práticas escolares visam não somente ministrar o conteúdo em sala de aula, mas trazer aos alunos uma realidade mais próxima, fomentando a discussão e a observação do conteúdo estudado. Em 2011, foi criado o projeto de extensão intitulado “Geodiversidade na Educação”, com o objetivo inicial de expor amostras de minerais e rochas guardadas dentro do laboratório de Geologia que estavam restritas apenas a estudantes de alguns cursos da Universidade Estadual de Ponta Grossa, tais como Geografia, Agronomia, Biologia, Química e Engenharia Civil, inviabilizando um contato maior por parte dos alunos com o material a ser estudado. E desde esse ano o projeto vem realizando uma parceria com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, Sub-projeto de Geografia da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

A princípio, as amostras foram expostas no saguão e corredores do Bloco L. Com a evolução do projeto, expandiu-se para demais áreas, inclusive externas, contando com painéis

260

¹ Graduando em Licenciatura em Geografia pela UEPG; Bolsista do PIBID – Geografia/UEPG/CAPES.

jrcesar196@hotmail.com

² Graduanda em Licenciatura em Geografia pela UEPG; Estagiária do Laboratório de Geologia da UEPG.

gysele.p@hotmail.com

³ Graduando em Licenciatura em Geografia pela UEPG; Estagiário do Laboratório de Geologia da UEPG.

hallison.fernando@gmail.com

⁴ Professor adjunto do Departamento de Geociências da UEPG. Coordenador de Geografia do PIBID.

celboantonio@yahoo.com.br

geoturísticos doados pelo Serviço Geológico do Paraná (Mineropar) e grandes rochas expostas ao ar livre, coletadas de diversas regiões do Paraná. Além disso, colecionadores particulares cederam amostras à exposição, contribuindo com o acervo. Em meio à diversidade de conteúdos expostos. O PIBID atentou-se ao projeto e vem trazendo alunos para visitas, contribuindo para a diversificação do conteúdo dado em sala de aula nas aulas de Geografia.

Discussão e Resultados

A compreensão da Geografia como ciência que discute o espaço vivido permite arrecadar informações e maneiras de disseminar o conteúdo para os alunos de maneira clara, objetiva, teórica e, principalmente, prática. Na relação dinâmica do ensino-aprendizagem, o ensino de Geociências é essencial para o desenvolvimento cultural do cidadão, uma vez que as contribuições das Geociências ao desenvolvimento cognitivo promovem a consciência do indivíduo planetário, ainda que esta envolva alto grau de abstração (PIRANHA e CARNEIRO, 2009).

O ambiente escolar está regido por normas formais de ensino, nas quais os professores seguem um modelo institucionalizado, com uma ordem cronológica e estrutura pronta. Destaca-se, portanto, a educação formal como principal forma utilizada. Entretanto, existem outras formas que colaboram para o papel educacional que são: informal - onde o conhecimento é adquirido no dia a dia no âmbito familiar e cultural - e não formal - na qual se insere este projeto - não obstante a importância que cada uma representa para a educação.

O papel da educação não formal como complemento ao conhecimento é garantir que os alunos tenham acesso às demais propostas criadas para abastecer o conhecimento fora do sistema formal de ensino. Assim, Gohn (2006, p. 27-38), retrata a metodologia empregada, considerando que:

Na educação não formal, as metodologias operadas no processo de aprendizagem partem da cultura dos indivíduos e dos grupos. O método nasce a partir de problematização da vida cotidiana; os conteúdos emergem a partir dos temas que se colocam como necessidades, carências, desafios, obstáculos ou ações empreendedoras a serem realizados os conteúdos não são dados a priori. São construídas no processo. O método passa pela sistematização dos modos de agir e de pensar o mundo que circunda as pessoas. Penetra-se, portanto no campo do simbólico, das orientações e representações que conferem sentido e significado às ações humanas. Supõe a existência da motivação das pessoas que participam. Ela não se subordina às estruturas burocráticas. É dinâmica. Visa à formação integral dos indivíduos. Neste sentido tem um caráter humanista. Ambiente não formal e mensagens veiculadas “falam ou fazem chamamentos” às pessoas e aos coletivos, e as motivam. Mas como há intencionalidades nos processos e espaços da educação não formal, há caminhos, percursos, metas, objetivos estratégicos que podem se alterar constantemente. Há metodologias, em suma, que precisam ser desenvolvidas, codificadas, ainda que com alto grau de provisoriamente, pois o dinamismo, a mudança, o movimento da realidade segundo o desenrolar dos acontecimentos, são as marcas que singularizam a educação não formal. (GOHN, 2006, p.27-38).

O Projeto Geodiversidade na Educação amplificou-se na abordagem da Geologia para atender à demanda das escolas que visitam o local. Os integrantes no PIBID – Sub-projeto de Geografia estão sempre à disposição para apoiar na explicação dos conteúdos geológicos para os visitantes, contribuindo também na preparação e desenvoltura dos estagiários, à medida que a abrangência das visitas caracteriza um perfil diversificado e socialmente distinto do visitante. Assim, o preparo de apresentações para cada perfil de público permitiu atingir as necessidades impostas, uma vez que uma informação mais técnica não caberia a alunos de turmas do ensino fundamental, assim como uma abordagem mais simples não atingiria o nível proposto aos alunos de ensino médio.

Diante disso, houve nos locais da exposição uma reunião de materiais em um ambiente diversificado e com bastante informação que atrai esse público distinto. Como estratégia usou-se a segmentação dos integrantes do projeto para atender visitantes em subgrupos. Com isso, ressalta-se a parceria com o PIBID de Geografia na participação conjunta com grupos maiores que quarenta pessoas, permitindo a todos adquirir e treinar habilidades em público, além de oferecer maior atenção aos visitantes, como houve em determinados momentos de 2013 e 2014.

O projeto é bastante utilizado pelo PIBID que traz alunos da educação básica através da organização de saídas de campo. A maioria das escolas não contam com laboratórios de ensino de Geologia. Sendo assim, o laboratório da universidade e as rochas e minerais expostos nas vitrines são elementos que auxiliam nas explicações e em um aprendizado maior por parte dos alunos. A maquete do estado do Paraná também é muito bem explorada, servindo para explanar diversos conteúdos geográficos.

262



Os alunos recebem uma breve introdução à Geologia e visualizam e manipulam amostras de rochas e minerais. Fonte: Samara Moleta Alessi.

A maquete da estrutura geológica do Paraná, as vitrines com rochas, artefatos líticos, gemas, fósseis, meteoritos e materiais mineralógicos, bem como nichos de minerais e painéis com conteúdos geoturísticos do estado, são exemplos de abordagens segmentadas feitas pelo grupo a fim de garantir o máximo de experiência aos alunos que acompanham a visitação.



A maquete geológica e os painéis geoturísticos do Paraná são grandes atrativos da exposição devido à riqueza de informações. Fonte: Samara Moleta Alessi.

A atratividade desta exposição trouxe também ao projeto turmas de cursos superiores, tais como Bacharelado em Turismo e Ciências Biológicas da própria Universidade Estadual de Ponta Grossa, o que muitas vezes supre um conteúdo mínimo de geologia ou consolida certos conhecimentos. Assim, as informações adquiridas na exposição contribuem para a formação desses profissionais para atender possíveis demandas de sua profissão.

263

Conclusão

Ao caracterizar a educação não formal como forma de aprendizagem inserida no Projeto Geodiversidade na Educação, é importante ressaltar que o trabalho em conjunto com a educação formal torna-se complementar, pois, como afirma Souza (2008):

Quando falamos de educação formal ou não formal não se trata de dar crédito a uma ou à outra, mas sim de correlacioná-las para que possam interferir juntas em um processo de formação intelectual, consciente e crítico do ser humano. Ou seja, não se trata, portanto, de opor a educação formal à educação não formal, é o conhecer melhor as potencialidades de ambas e relacioná-las a favor de todos e, principalmente, das crianças e adolescentes. (SOUZA, 2008, p. 38).

O projeto, portanto, interfere positivamente na construção dessa realidade educacional, pois facilita a interação dos estudantes com os materiais estudados e os capacita a compreender a correlação estreita da Geologia com a Geografia, suprimindo em parte a insuficiência de materiais nas escolas e universidades do Paraná e complementando as aulas dadas pelos professores. Assim, esta exposição visa atender os preceitos básicos para a formação integral dos alunos e ainda, contribuir

com os estudos nesse âmbito, com a ajuda dos questionários aplicados para compreender a absorção do conteúdo e sua percepção. Este mecanismo contribui com o crescimento e melhoramento constante do projeto para que o perfil heterogêneo seja cada vez mais contemplado pela proposta.

Referências

GOHN, G. Maria. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ. Rio de Janeiro, v.14, n.50, p.27-38, jan./mar.2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>> Acesso 04 de set., 2014.

PIRANHA, J. M; CARNEIRO, C. D. R. **O ensino de geologia como instrumento formador de uma cultura de sustentabilidade.** Revista Brasileira de Geociências, p. 129-137. São Paulo, março de 2009.

SOUZA, Cléia Renata Teixeira; MULLER, V. R. **Educação não-formal escola aberta.** In: VIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE III Congresso Ibero-Americano sobre violência nas Escolas - CIAVE Formação de Professores, 2008, Curitiba. VIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE III Congresso Ibero-Americano sobre violência nas Escolas - CIAVE Formação de Professores, Curitiba: Champagnat, 2008.

A INICIAÇÃO A DOCÊNCIA A PARTIR DA ABORDAGEM CTS

CEZAR, Fabiana Brandelero
POERSCH, Kelly Mayara
TOLEDO, Adrieli Gorlin
LIMA, Bárbara Grace Tobaldini de

Resumo: No contexto educacional, percebe-se o distanciamento entre a Universidade e a Escola, ou seja, o distanciamento entre a teoria acadêmica e a prática escolar, que se torna um obstáculo na formação de futuros professores. À vista disso, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (Pibid) possibilita um contato com o espaço escolar, proporcionando maior convívio do acadêmico com esse espaço. Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo relatar as experiências de alguns bolsistas de um subprojeto Pibid ao utilizar a abordagem Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS) em sua prática pedagógica. A partir dos relatos dessas bolsistas percebeu-se que a abordagem CTS possibilitou uma aula mais atrativa, o que permite ao aluno se posicionar perante a sociedade e compreender sua relação com a ciência e tecnologia, ao mesmo tempo em que se torna um fator importante na prática de ensino de futuros professores.

Palavras chave: Formação de professores. PIBID. Ciência, Tecnologia e Sociedade.

Introdução

Na área da Educação, observa-se que são crescentes as discussões em torno da problemática do distanciamento entre a teoria acadêmica e a prática pedagógica que atinge grande parcela das Universidades Públicas. Embora a articulação entre a teoria e prática esteja presente nas grades curriculares mediante as disciplinas que permitam o contato dos alunos em formação inicial com as Escolas de Educação Básica (EEB), ainda é grande a carência de momentos de troca de experiências. Observa-se assim, uma tendência em evidenciar a teoria sobre a prática, ou estudá-las de forma segregada, o que dificulta a formação do futuro docente pois reduz a autonomia, dificulta o conhecimento da realidade escolar e a reflexão sobre o próprio trabalho e a aprendizagem, afinal, o estudante só aprenderá os saberes docentes se tiver oportunidade de exercitar a docência. (TOZZETO, GOMES, 2009).

Muitas críticas se voltam para os cursos de formação de professores alegando que estes fornecem diplomas, porém, não habilitam o profissional para o desempenho da docência, pois a falta de interação entre teoria e prática dificulta o entendimento das diversas metodologias no contexto escolar, limita o conhecimento e o domínio do conteúdo, por não exigir do aluno a aplicação dos conhecimentos adquiridos durante a graduação, resultando em professores recém-formados que apenas reproduzem o currículo dos antecessores sem, muitas vezes, socializar aos alunos conhecimentos que façam sentido para eles e que os auxiliem no contexto social, profissional e pessoal.. De um lado, tem-se as escolas fechadas nas suas próprias experiências e do

outro tem-se as Instituições de Ensino Superior (IES) focadas em um academicismo que não leva em consideração os problemas reais das escolas atuais (BANDEIRA, 2006; HYPOLITTO, 2009).

Percebe-se ainda, uma falta de confiança dos profissionais recém-formados. Entendendo-se, portanto, que a experiência na prática docente é fundamental durante a formação, pois permite avaliar o próprio trabalho e a capacidade de ação diante das situações inerentes a docência. Afinal, a avaliação da construção e reconstrução do conhecimento só é possível quando se pratica estas ações e se reflete sobre a prática pedagógica (PINTO, 2010; ALARCÃO, 1996; NUNES, 2001).

Diante desta desvinculação entre a teoria e prática, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), lançado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES aparece como uma alternativa para aproximar os estudantes de licenciatura do ambiente escolar antecipando o vínculo destes com a sala de aula por meio do desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas. Atividades essas que recebem orientação dos coordenadores, docentes das IES e dos professores supervisores, das escolas de educação básica, o que possibilita a integração do conhecimento disciplinar com o conhecimento prático, ou seja, com o saber-fazer. O programa visa ainda o aperfeiçoamento e a valorização do magistério e da formação de docentes da rede básica de ensino. (FRANCO, BORDGNON E NEZ, 2012, BRASIL 2014). Essa articulação entre os alunos de licenciatura, os docentes da IES e os professores das escolas públicas possibilita a troca de experiências e conhecimento, bem como, a busca por alternativas que possam colaborar para a prática pedagógica dos envolvidos e conseqüentemente o processo de ensino e aprendizagem.

A Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) possui atualmente vinte cursos de licenciaturas espalhados pelos cinco Campi participantes do programa, dentre eles está o curso de Ciências Biológicas do Campus de Cascavel com o Subprojeto de Biologia do qual fazem parte duas professoras coordenadoras, quatro professores universitários colaboradores, vinte e um bolsistas e quatro professores supervisores da rede básica de ensino. Os bolsistas atuam em quatro colégios estaduais do Município de Cascavel. As atividades desenvolvidas acontecem em dois espaços; Na IES são realizadas as discussões teóricas e metodológicas das orientações C-T-S (Ciência, Tecnologia e Sociedade), para a elaboração dos módulos didáticos, bem como, discussões reflexivas a partir das atividades realizadas nas escolas. Outro espaço são as escolas de educação básica, em que os bolsistas participam das aulas de Biologia, ministradas pela professora supervisora e em determinado momento realizam a aplicação dos módulos didáticos baseados na metodologia CTS (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ, 2014).

A utilização da metodologia CTS em sala de aula torna-se relevante se considerarmos que estamos inseridos em uma sociedade em pleno desenvolvimento tecnológico e científico que está causando uma série de mudanças a nível social, econômico, político e cultural. A ciência faz parte do cotidiano das pessoas, no entanto, a sociedade usufrui dos produtos da ciência e da tecnologia sem se dar conta e refletir sobre os prós e contra das mesmas. Comumente, a ciência e a tecnologia são consideradas sinônimo de progresso e avanço como se ambas trouxessem apenas benefícios para a humanidade. No entanto, é importante ponderar sobre as possíveis desvantagens da ciência e da tecnologia e, para isso, é fundamental que as escolas por meio dos professores, propiciem momentos de reflexão aos alunos em torno destes assuntos para que eles passem a perceber os impactos de determinado “progresso” e tornem-se cidadãos socialmente ativos, participantes das decisões que permeiam o ambiente onde vivem, capazes de avaliar as informações e perceber se certas atitudes são para o bem comum da nação ou apenas para a classe dominante (ROEHRIG, ASSIS, CZELUSNIAKI, 2011; FREITAS, SOUZA, 2004; PINHEIRO, SILVEIRA, BAZZO, 2007).

A partir da orientação CTS, o professor e o aluno trabalham juntos, pesquisando, descobrindo e construindo conhecimento científico que deixa de ser considerado como verdade absoluta e torna-se alvo de críticas e reformulações. O professor fornece aporte para que os alunos questionem, examinem e reformulem o conhecimento, tornando-se mais críticos em relação ao uso das tecnologias e envolvidos e informados sobre temas sociais (PINHEIRO, SILVEIRA, BAZZO, 2007).

Com base nessas orientações, na elaboração e aplicação dos módulos didáticos, algumas das bolsistas do PIBID optaram por apresentar o relato das experiências vivenciadas durante a prática pedagógica, com o objetivo de avaliar e refletir sobre o trabalho na perspectiva CTS.

Resultados e Discussão

Para o presente trabalho foram analisados os relatos de duas bolsistas do PIBID, referente às experiências na aplicação do módulo didático na abordagem CTS. Para fins metodológicos, as bolsistas foram identificadas pela letra B (Bolsista) seguida de um número, B1 e B2.

De acordo com as bolsistas, a abordagem CTS possibilitou uma aula diferenciada da metodologia tradicional, o que tornou a participação dos alunos mais efetiva. Isso é observado na fala de B1 *“proporciona interdisciplinaridade, contextualização do conteúdo, trás a realidade que o aluno vivência para dentro da sala de aula”*.

Além disso, a escola é um local de formação do aluno para a cidadania, e deve permitir ao aluno um posicionamento diante dos problemas sociais. B2 afirma que trabalhar com CTS *“permitiu esclarecer as dúvidas em torno de temas sociais que geram conflito cognitivo e desenvolver o pensamento crítico do aluno”*. Quando as situações ou assuntos tem significado para o aluno, estes se sentem mais motivados a aprender, como pode-se verificar na fala de B2 *“As vezes os alunos não entendem de onde vem as “coisas”, o porque, sua importância, ou se de alguma forma são prejudiciais, esse tipo de atitude esta enraizado na sociedade, por isso, a abordagem CTS permite ao aluno compreender o significado e aplicação da ciência e tecnologia que eles utilizam no cotidiano”*.

A Abordagem CTS além oportunizar mudanças nas atitudes dos alunos perante a sociedade, também proporciona ao professor outra visão sobre a importância da mesma na pratica pedagógica. Assim B2 destaca *“Trabalhar com a abordagem CTS me fez refletir sobre o que é ciência e tecnologia. Eu nunca havia parado para pensar sobre isso, e devido aos estudos de textos, discussões e a procura por temas sociais para planejar o módulo didático passei a olhar de outra forma a ciência e tecnologia”*.

268

Conclusão

Diante do exposto conclui-se que as experiências proporcionadas pelo PIBID e pela abordagem CTS, tornaram-se significativas para a formação de futuros professores e para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos da rede pública de ensino.

Referências

ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. **R. Fac. Educ.** São Paulo, v. 22, n. 2, p. 11-42, 1996.

BANDEIRA, H. M. M. Formação de professores e prática reflexiva. In: **Anais IV Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI**. Teresina – PI, 2006.

CAPES. Ministério da Educação. Programa Institucional de Iniciação a Docência. 2014. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 29 ago. 2014.

FRANCO, M. E. D. P.; BORDIGNON, L. S.; NEZ, E. de. Qualidade na formação de professores: bolsa de iniciação à docência (PIBID) como estratégia institucional. In: **Anais IX ANPEDSUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Caxias do Sul-RS, 2012.

FREITAS, D.; SOUZA, M. L. CTS no Ensino de Biologia: uma aplicação por meio da abordagem do cotidiano. In: **Perspectiva Ciência-Tecnologia-Sociedade na Inovação da Educação em Ciência**. Aveiro, 2004.

HYPOLITTO, D. Formação docente em tempos de mudança. **Integração**. Ano XIV, n.56, p.91-95, 2009.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: Um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**. ano XXII, nº 74, p. 27-42, 2001.

PINHEIRO, N. A. M. R.; MONTEIRO, C. F. S.; BAZZO, W. A. Ciência, tecnologia e sociedade: a relevância do enfoque cts para o contexto do ensino médio. **Ciência & Educação**. v. 13, n. 1, p. 71-84, 2007.

PINTO, M. das G. G. O lugar da prática pedagógica e dos saberes docentes na formação de professores. **Acta Scientiarum. Education**. Maringá, v. 32, n. 1, p. 111-117, 2010.

ROEHRIG, S. A. G.; ASSIS, K. K.; CZELUSNIAKI, S. M. A Abordagem CTS no Ensino de Ciências: Reflexões sobre as Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná. In: **Anais IV Simpósio Nacional de Tecnologia e Sociedade**. Curitiba-PR, 2013.

TOZETTO, S. S.; GOMES, T. de S. Prática pedagógica na formação docente. **Revista Reflexão e Ação**. v. 17, n. 2, p. 181-196, 2009.

A INSERÇÃO DAS MÍDIAS SOCIAIS NO PROCESSO DE ENSINO

Eduardo Gomes Favaro¹

Daniela Fernandes da Silva²

Resumo: A Internet remodelou a forma que percebemos e interagimos com o mundo. Os softwares sociais, tais como, facebook, wikis e blogs redefiniram comportamentos e relações sociais. Contudo, esta ferramenta de comunicação, talvez a de maior democracia e amplitude, não tem sido utilizada de forma sistemática na rede pública de ensino da educação básica do Paraná, sendo muitas vezes segregada como inimiga da aprendizagem, e concorrência desleal pela atenção do aluno. Porém, considerando que Internet redefiniu como nos comunicamos e acessamos informações, cabe ao educador desenvolver alternativas metodológicas ao uso das mídias no contexto escolar que estimule a criticidade do alunado e que de significância ao saber adquirido. Nesse sentido que arquitetamos a elaboração de um blog filosófico feito pelos alunos para os alunos, na ânsia de promover um ambiente colaborativo e o aluno como protagonista do processo do ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Mídias Sociais. Blog. Educação. Aprendizado.

O estudo das Mídias Sociais e suas relações nas salas de aula.

Recentemente, (24/06/2014), a Assembleia Legislativa do Estado do Paraná (ALEP) aprovou a lei que trata sobre a utilização de aparelhos/equipamentos eletrônicos tais como celulares e tablets pelos alunos nas aulas, o Decreto Nº 18118, proibi o uso destes com a ressalva que os mesmos poderiam ser utilizados com fins pedagógicos a partir de uma orientação e supervisão de um profissional da educação. Essa lei origina-se para as regulamentações e regimentos internos de inúmeros estabelecimentos de ensino, que já sancionavam a proibição dos usos de celulares e tablets em aulas. Diante deste contexto, observarmos que muitas comunidades escolares enxergam as novas tecnologias como empecilhos a aprendizagem, ou seja, um inimigo a ser combatido.

De fato que o uso abusivo destes aparelhos em horário de aulas, prejudica a aprendizagem, por captar e desviar a atenção do aluno, pois aprender está indissociado com a capacidade de atenção, durante o processo de aprendizagem, a atenção seletiva (habilidade em focar a atenção para um determinado estímulo e ignorar demais estímulos) é essencial para armazenar na memória as novas informações. (ANTUNES, 1991 e ROSS 1979)³. Contudo, existem incontáveis situações em

270

¹ Eduardo Gomes Favaro, graduando em Filosofia, é pibidiano pela instituição UEL, edugomes17@hotmail.com

² Daniela Fernandes da Silva, graduada em Filosofia, é supervisora do Pibid, danielafernandess@yahoo.com.br

³ ANTUNES, C. *A dimensão de uma mudança: atenção, criatividade, disciplina, distúrbios de aprendizagem. Propostas e projetos*. São Paulo: Papyrus, 1999. ROSS, Alan. *Aspectos psicológicos dos distúrbios da aprendizagem e dificuldades na leitura*. São Paulo: Editora McGraw-Hill do Brasil, 1979

que a atenção do aluno se dispersa, como ocorre em conversas paralelas (indisciplina), o ato do aluno rabiscar em seu caderno, enfim o olhar ao longe pela janela, no entanto, a ALEP não elaborou outros decretos que proibisse o aluno de dispersar sua atenção, logo, a questão não nos parecer ser esta.

Uma vez que não há lei sobre a seleção individual que o aluno fará sobre os estímulos do ambiente, qual seriam a verdadeira razão e função do Decreto Nº 18118? Nos parece à legalização de uma cruzada contra os meios tecnológicos, uma atitude do antagonismo entre o professor e o mundo virtual que os celulares e tablets possibilitam o acesso. Sabendo que existe uma estranheza tal afirmação, que a educação está em conflito com a *World Wide Webe* (Internet), afinal são inúmeros os artigos, livros, palestras e curso que abordam os benefícios do uso de mídias sociais na educação, porém, contrapondo-se a isso temos a realidade do ‘chão da escola’ em pesquisa realizada em 2012, constatou que 95% dos professores não utilizavam das redes sociais, como recurso metodológico, (HEMPE, 2012)⁴ no mesmo estudo ficou registrado que 87% dos educadores utilizam da Internet para pesquisa (de conteúdo, imagens, filmes) para elaboração do planejamento da aula, ou seja, o educador utiliza da tecnologia para si, mas não usa como ferramenta em sala de aula como meio didático. Como não há lei que obrigue o aluno aprender, não há decreto que impera na escolha do aluno de participar de forma consensual e ativa do processo de aprendizagem, a atenção do aluno deve ser conquistada. E este é o desafio que o professor deve enfrentar em sala de aula, de convencimento do alunado a aderir a aula. Na busca de concretizar tal missão, o uso das redes sociais é um atrativo poderoso, além de ser uma excelente plataforma de aprendizagem colaborativa. Assim, percebermos que a melhor forma de lidar com o crescente uso das tecnologias pelos nossos alunos é agregando as mesmas na aula como recurso pedagógico.

271

Ressalvamos que as mídias são meios utilizados para construir aprendizagem e fixar conteúdo, não deve ser entendido como a panaceia da educação, não é a solução para todos os problemas envoltos na questão ensino-aprendizagem e tão pouco pode ser o foco principal do planejamento da aula: “Não se pode esquecer que os mais poderosos e autênticos "recursos" da aprendizagem continuam sendo o professor e o aluno que, conjunta e dialeticamente, poderão descobrir novos caminhos para a aquisição do saber”(FARIA, 2004, p.57).⁵

⁴ HEMPE, Clea. *Mídias no Contexto Escolar*. Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambienta REGET/UFSM (e-ISSN: 2236-1170). v(5), nº5, p. 720 - 733, 2012.

⁵ FARIA, Elaine Turrk. O professor e as novas tecnologias. In: ENRICONE, Délcia (Org.). *Ser Professor*. 4 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

Tendo como objetivo o uso, como recurso metodológico, dos meios tecnológicos elaboramos um projeto vinculado ao PIBID/UEL de filosofia coordenado pelo professor Dr. Arlei de Espíndola, aplicado no Colégio Estadual Barão do Rio Branco, em Londrina, tendo participação ativa dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio da Turma 3ºMB. Ao planejar este projeto mantemos visualizador que:

Planejamento é processo de busca de equilíbrio entre meios e fins, entre recursos e objetivos, visando ao melhor funcionamento (...) organizações grupais e outras atividades humanas. O ato de planejar é sempre processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação; processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego de meios (materiais) e recursos (humanos) disponíveis, visando à concretização de objetivos, em prazos determinados e etapas definidas, a partir dos resultados das avaliações (PADILHA, 2001, p. 30).⁶

Considerando que nosso projeto busca uma alternativa entre o uso indiscriminado da internet e a marginalização da mesma. Decidimos que para efetivar este uso consciente e benéfico das tecnologias seria através da produção de um blog com intuito de criar um ambiente no ciberespaço interativo e colaborativo de aprendizagem dos conceitos filosóficos, inerente aos alunos da rede do ensino médio. Assim os alunos Eduardo Faccio, Gabriel de Pinho Rodrigues e Marcos Vinicius Nogueira aceitaram a proposta de elaborarem um blog, nomearam de S.O.S filosofia (<http://filosofiasos.blogspot.com.br>) e assumiram como compromisso a construção de “um blog feito por alunos, para alunos”.

272

Coube a nós (supervisora do PIBID e aluno bolsista do PIBID) a orientação teórica e filosófica para a construção do blog. Inserimos os três alunos supracitados na elaboração de um projeto científico Júnior, e os mesmo estão inscritos em feiras científicas voltadas para alunos do Ensino Médio (como as Olimpíadas de Filosofia, Simpósio de Iniciação Científica Júnior-UNIFIL e a Feira de Inovação das Ciências e Engenharias – Ficiências) em um dos textos escritos pelos alunos para o Jornal Aletheia (jornal da escola sendo o jornal um outro projeto do PIBID de filosofia) encontramos interessante posicionamento:

Afinal, vivemos em uma era da tecnologia e globalização, no qual tudo esta integrado em um mesmo sistema, permitindo a dispersão do conhecimento á todas as partes do mundo com acesso á Internet. A Internet é parte integrante da vida de muitos de nossos colegas de classe, a rede é usada á todo o tempo, para comunicação e lazer, é necessário tentar incluir

⁶ PADILHA, R. P. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

nesse meio também o uso voltado para formação educacional, pois, torna a aprendizagem algo mais interessante é significativo para nós alunos. (PINHO, 2014, p. 4)⁷

O blog permite uma extensão da sala de aula na tela do computador, celular e tablet. Ao mesmo tempo em que as atividades diversas permitem destes em sala de aula, instigam os alunos a uma nova visão da disciplina. O blog contribui para criar conhecimento individual e coletivo, de forma reflexiva, criando um vínculo entre o aluno e a disciplina de filosofia.

As atualizações e conteúdos ficaram por escolha dos alunos e (a partir de uma consultoria nossa) as postagens, filmes e imagens que supuseram ser mais coerentes e interessantes foram divulgados. Elaboraram um sistema de simulação de provões de filosofia, e estenderam esta preparação (com questões para o vestibular bem como temas cobrados na avaliação formal da disciplina de filosofia) para os alunos do terceiro e segundo ano.

Contudo, a postagem que obteve a maior repercussão foi referente ao um jogo “Filosofighters” elaborado pela revista divisão online Super Interessante (Editora Abril). Neste game filósofos (Platão, Agostinho, Maquiavel, Descartes, Rousseau, Karl Marx, Nietzsche, Simone de Beauvoir e Sartre) se confrontam sendo que seus golpes são conceitos filosóficos, como o avatar Rousseau que tem o golpe “Liberté” a liberdade é princípio orientador no mundo conceitual deste pensador. Diante da repercussão do post sobre o game, elaborarmos um confronto filosófico, o Blog promoveu um campeonato do game, que ocorreu no último dia 17/08, na sala de informática do Colégio, as lutas eram intercaladas por intervenções didáticas, como explicações dos golpes e desafio de *quiz* sobre os filósofos.

273

Com a criação e manutenção do Blog S.O.S Filosofia notou-se uma forma de focar a tão desejada atenção do aluno ao processo de ensino na construção de um saber autônomo reflexivo e aprendido de forma colaborativa. Contudo, para se obter resultados positivos ao se trabalhar com mídias, o professor deve buscar provocar os alunos ao debate, tanto referente ao conteúdo abordado como uma reflexão e apropriação crítica das tecnologias usadas gerando assim uma atitude investigativa e crítica no aluno, de modo que o professor assuma a função de mediador, e não apenas de transmissor de um conhecimento (MORAN, 2007).⁸

⁷ PINHO, Gabriel R. *Construindo um Blog*. In: **Jornal Aletheia**. Londrina. Ed Colégio Estadual Barão do Rio Branco. Ano (2), nº 3. 2014.

⁸ MORAN, José. *Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas*, In: MORAN, J., MASETTO, M. e BEHRENS, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

Ao planejarmos uma ação docente tenhamos em mente o interesse do aluno, consideremos que estarmos diante de um contexto diferente daquele “quando não existia a síndrome do excesso de informação, ou (...) quando se pensava que as disciplinas se articulavam por regras estáveis” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 63).⁹Que eduquemos nossos jovens não em um mundo a parte, mas a partir de sua vivência, que a educação seja legítima aos olhos do educando por lhe dizer algo, ter significado. E se buscarmos isto teremos a atenção dos alunos e não necessitaremos inflacionar nosso escopo de leis, com decretos disfuncionais.

Referências Bibliográficas

ANTUNES, C. *A dimensão de uma mudança: atenção, criatividade, disciplina, distúrbios de aprendizagem. Propostas e projetos*. São Paulo: Papyrus, 1999.

FARIA, Elaine Turrk. O professor e as novas tecnologias. In: ENRICONE, Délcia (Org.). *Ser Professor*. 4 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

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

HEMPE, Clea. *Mídias no Contexto Escolar*. Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental REGET/UFSM (e-ISSN: 2236-1170). v(5), n°5, p. 720 - 733, 2012.

MORAN, José. *Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas*, In: MORAN, J., MASETTO, M. e BEHRENS, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

PADILHA, R. P. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PINHO, Gabriel R. *Construindo um Blog*. In: **Jornal Aletheia**. Londrina. Ed Colégio Estadual Barão do Rio Branco. Ano (2), n° 3. 2014.

ROSS, Alan. *Aspectos psicológicos dos distúrbios da aprendizagem e dificuldades na leitura*. São Paulo: Editora McGraw-Hill do Brasil, 1979

⁹ HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na Educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

A INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO DE MATEMÁTICA

Rafael Helmuth Kettermann¹
Vagner Boese

Resumo: O presente artigo aborda a importância do uso de novas tecnologias, mais precisamente o software GeoGebra, no processo de ensino da disciplina de Matemática. Com o objetivo de identificar a visão de uma professora a respeito do uso desse software na introdução de um novo assunto matemático, faremos um estudo de caso acompanhando e colaborando com tal professora. Durante cinco aulas, em uma turma de oitavo ano de ensino fundamental, abordaremos o conteúdo de geometria plana. Com relação aos resultados, consideramos a possibilidade de que a professora perceba a importância do software como um aliado no processo de ensino da disciplina.

Palavras-chave: GeoGebra. Professor. Ensino de Matemática. Software.

Introdução

A presente pesquisa aborda a integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no ensino de Matemática, com ênfase no uso do software GeoGebra.

Pretendemos, trabalhar de forma colaborativa com uma professora de Matemática do Ensino Fundamental no que diz respeito ao planejamento e execução de atividades com o uso do software GeoGebra em uma turma de oitavo ano. O conteúdo previsto é a geometria plana por um período de cinco aulas. Desenvolveremos o trabalho por meio de um estudo de caso. Para Lülldke e André (1986), o estudo de caso com enfoque em educação possibilita uma delimitação singular onde podemos obter riqueza descritiva de dados, os quais serão analisados e devidamente qualificados para que então possamos tirar nossas conclusões finais a respeito do caso estudado.

Esse texto está estruturado em quatro seções: Iniciamos comentando sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação no Ensino de Matemática. Em seguida abordamos o uso do GeoGebra em sala, tratando do uso de tecnologias associado ao ensino de Matemática. Na seção de dados comentamos como procederemos a coleta e análise. Finalmente, nas considerações finais registramos nossas primeiras impressões quanto a esse estudo.

Desenvolvimento

Tecnologias de Informação e Comunicação no Ensino de Matemática

¹ Graduando em Licenciatura em Matemática pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná campus de Pato Branco-PR. Bolsista do PIBID/CAPES. rafael_kettermann@hotmail.com

Um dos objetivos, no ensino de Matemática, contido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998), é a formação de cidadãos. Considerando então, que atualmente vivemos uma era tecnológica, é dever da educação adequar-se a essa realidade a fim de atender as novas necessidades sociais enfrentadas pela população.

Para alcançar tai objetivo devemos ampliar e buscar novas ferramentas como softwares e o uso da internet diversificando nossa prática de ensino. Segundo Borba e Penteadó (2003), as novas tecnologias funcionam como “extensão de memória”. Ainda segundo esses autores, estender o uso de novas tecnologias (como internet) possibilita uma nova forma de linguagem com recursos que vão além da oralidade e escrita, incorporando também as imagens e maior precisão nas informações. Assim com tais recursos o processo de ensino não fica focado somente no resultado. Nessa visão, as múltiplas representações contribuem muito na aprendizagem de Matemática, já que, alguns conteúdos matemáticos são bem abstratos. Um bom recurso tecnológico para o ensino de matemática é o software GeoGebra que possibilita trabalhar, geometria e álgebra dentre outros conteúdos, de forma dinâmica.

Um exemplo de onde o software pode ser utilizado é na geometria plana onde normalmente o professor faz as construções geométricas na lousa, o que pode se tornar algo abstrato para muitos estudantes. Já com o auxílio do GeoGebra o professor pode fazer as construções juntamente com os alunos explorando de forma mais clara e minuciosa o conteúdo através dos recursos disponíveis no software. Podendo, assim, deixar mais interessante a aula e o conteúdo, construindo um ambiente mais propício para que aluno possa desenvolver seu potencial, chegando mais próximo do objetivo proposto pelos PCN, formar cidadãos através de uma educação de qualidade.

276

GeoGebra

O GeoGebra é um software livre, criado por Markus Hohenwarter em 2002. Trata-se de um software multiplataforma que ponde ser instalado em computadores com sistemas operacionais como Windows e Linux, entre outros.

Inicialmente foi criado para aplicações combinando geometria e álgebra mas, hoje, com versões mais elaboradas supera suas perspectivas .O software é usado em aproximadamente 190 países e já foi traduzido para mais de 55 idiomas. Segundo Brobouski e Pagel (2013) tais números tendem a crescer já que os recursos tecnológicos são cada vez mais frequentes em salas de aula em vários países ao redor do mundo.

Dados

Para a realização da pesquisa contamos com a participação de uma professora da rede pública de ensino do estado do Paraná do município de Pato Branco. A professora aceitou participar deste projeto no qual vamos abordar o conteúdo de geometria plana com o uso do GeoGebra em uma turma de oitavo ano.

Os alunos serão encaminhados ao laboratório onde os computadores já apresentam o software devidamente instalado. A Professora participará da elaboração das aulas, definindo o que de fato será ensinado. Os dois bolsistas PIBID colaborarão no sentido da manipulação do software e no apoio aos alunos.

Após a realização das aulas, solicitaremos que a professora relate o que percebeu com relação aos conteúdos e aos alunos. Com essas informações e também com os registros de campo onde estarão nossas impressões durante as aulas, constituiremos um conjunto de dados que dará suporte as análises e interpretações.

Conclusão

Nossa escolha pelo software GeoGebra foi por acreditarmos tratar-se de uma ferramenta que pode potencializar diferentes interações entre professor, aluno e conteúdo. Desenvolvendo diferentes maneiras de apresentar e interpretar os conteúdos de Matemática, o emprego das TIC tende a gerar conhecimentos potencialmente diferentes. Esperamos, portanto, que a professora perceba a importância de incorporar o GeoGebra a sua prática docente e que ela veja no software uma ferramenta aliada para alcançar suas metas no ensino de matemática .

277

Referencias bibliográficas

BORBA, M. de C.; PENTEADO, M. G. **Informática e Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BRASIL. Secretaria de educação fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Matemática. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://www.4shared.com/web/preview/doc/2ONGVBZL>>. Acesso em: 9 de set. de 2014.

BROBOUSKI, P. J. W.; PAGEL, R. A. **O uso do software GoGebra no ensino da matemática**. XIX Eremats, Santa Maria 2013. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/coordmaterematsul/anais/arquivos/CC/CC_Pagel_Aline.pdf>. Acesso em: 9 de set. de 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

A INTERDISCIPLINARIDADE CONTRA A REPRODUÇÃO DA RAZÃO METONÍMICA: O USO DO *AUTO DA COMPADECIDA* NO ENSINO DE PENSAMENTO SOCIAL BRASILEIRO.

Lirian Colombo Lopes¹

Renata Kelen da Rocha²

Resumo: Este trabalho tem por objetivo, confrontar a teoria de Boaventura de Sousa Santos (2002), que propõe a sociologia das ausências como superação da razão metonímica, com a prática de ensino de Sociologia e Literatura, em escolas públicas de Ensino Médio. Para isso, selecionamos o livro *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna, para ilustrar uma didática que consideraria as diferenças existentes no contexto sócio-histórico brasileiro e o conhecimento prévio do aluno sobre as diferentes culturas que há no Brasil

Palavras Chaves: sociologia das ausências; interdisciplinaridade; prática de ensino.

1. Introdução

Atualmente o conteúdo de pensamento social brasileiro, nas aulas de sociologia, do ensino médio tem sido pouco abordado, e os sociólogos brasileiros pouco citados, como apresenta Simone Médici (2013) a partir de uma análise da presença do pensamento social brasileiro, nos livros didáticos de sociologia.

Autores como Gilberto Freyre (1933) e Sergio Buarque de Holanda (1936) são os mais citados, quando o assunto é o pensamento social brasileiro, com isso a discussão sobre identidade nacional se faz presente nas escolas, mas, até que ponto os estudantes conseguem se reconhecer em tal discussão?

O ensino de sociologia, portanto, o de pensamento social brasileiro, está sob os moldes do que Boaventura de Sousa Santos chamaria de “Razão Metonímica”:

A razão metonímica é obcecada pela ideia da totalidade sob a forma da ordem (...). A forma mais acabada para a razão metonímica é a dicotomia, porque combina, do modo mais elegante, a simetria com a hierarquia. (...) Cultura científica/cultura literária; conhecimento científico/conhecimento tradicional; homem/mulher; cultura/natureza; civilizado/primitivo; capital/trabalho; branco/negro; Norte/Sul; Ocidente/Oriente; e assim por diante. (SANTOS, 2002, p.242).

Dentro desta lógica de valorização do conhecimento científico, os conceitos são elevados e aplicados dentro de sala de aula, sem que haja, muitas das vezes, o diálogo entre a temática discutida e a experiência dos alunos.

¹Graduanda em Ciências Sociais, pela Universidade Estadual de Maringá – UEM. Email: lirian_colombo@hotmail.com

²Graduanda em Letras, dupla habilitação Português/Francês, pela Universidade Estadual de Maringá – UEM. Email: renata_ke@hotmail.com

O pensamento social brasileiro, que deveria ser um dos temas de maior identificação dos estudantes do ensino médio no Brasil, sofre com a falta de abordagem dessa linha de pensamento, além de que a aplicação dos conceitos é realizada sem uma discussão e reflexões a cerca da sociedade escolar. Isso faz com que o ensino da sociologia brasileira se distancie de seus estudantes, que ficam submetidos a decorar conceitos, que não conseguem relacioná-los com sua realidade.

A crítica à razão metonímica também se encaixa no ensino de literatura brasileira nas aulas de português, no ensino médio. Os livros considerados clássicos, os cânones literários, possuem uma linguagem distante do leitor adolescente, que estuda nos colégios públicos.

Outra questão sobre o ensino de literatura brasileira é em relação à falta de contextualização histórica e social da obra, separando a arte (literatura) da realidade (social), já que a variação linguística presentes nessas obras não condizem com a praticada pelos estudantes. Além do mais, os assuntos abordados nos Clássicos, sem uma abordagem sócio histórica realizada pelos professores, tornam-se cansativos e sem sentido para os alunos, que, hoje, estão inseridos em outro contexto social.

Considerando essa situação do ensino de pensamento social brasileiro e da literatura brasileira, nas escolas públicas, esse trabalho pretende analisar a realização de uma sociologia das ausências, no ensino médio, dentro das possibilidades estruturais dos colégios públicos hoje, propondo, assim, uma experiência de interdisciplinaridade entre as áreas das Ciências Sociais e Letras.

Dessa maneira, apresentaremos um diálogo entre a obra de Ariano Suassuna *O Auto da Compadecida* e o conceito de cordialidade de Sérgio Buarque de Holanda, que possa se efetivar nas escolas, com o intuito de aproximar o estudante do conteúdo de tais disciplinas, de uma forma que ele se reconheça nos estudos brasileiros e valorize, com isso, os trabalhos artísticos de sua nacionalidade e torne-se um cidadão mais crítico.

2. A crítica da razão metonímica e a sociologia das ausências

Como foi dito anteriormente, a razão metonímica se baseia na dicotomia hierárquica, dessa forma, cria-se uma razão inquestionável, impositiva, agindo como uma forma coercitiva sobre os outros conhecimentos. “A razão metonímica não é capaz de aceitar que a compreensão do mundo é muito mais do que a compreensão ocidental do mundo” (SANTOS, 2002, p. 242).

O ensino de sociologia com base na razão metonímica visa conceitos e desvaloriza visões não científicas sobre a temática, distanciando assim o estudante do conteúdo, limitando a

compreensão e desperdiçando experiência. O mesmo ocorre no ensino de literatura, que valoriza apenas os livros canônicos e despreza as produções contemporâneas, que, se houvesse uma leitura, em sala de aula, a qual considerasse as intertextualidades existentes nas obras, elevaria o conhecimento dos jovens estudantes e faria com que fossem leitores críticos.

Sendo assim, a razão metonímica oprime a aluna ou aluno, ignorando sua realidade, impondo conceitos e propondo discussões rasas, valorizando somente determinadas obras e autores.

O ensino médio volta-se para a totalidade, ou seja, com ênfase em Marx, Weber e Durkheim, enquanto o pensamento social brasileiro é pouco apresentado e comentado – além de que, dentre os autores, apenas os clássicos do pensamento social brasileiro aparecem, raramente considera escritores contemporâneos, ou mesmo outras linhas da produção sociológica brasileira da década de trinta. Desta forma, a razão metonímica alimenta uma ausência de noções:

A pobreza da experiência não é expressão de uma carência, mas antes a expressão de uma arrogância, a arrogância de não se querer ver e muito menos valorizar a experiência que nos cerca, apenas por que está fora da razão com que a podemos identificar e valorizar. (SANTOS, 2002, p.245).

Boaventura de Sousa Santos propõe a sociologia das ausências, para superar a razão metonímica dominante, pois, para ele, “o objetivo da sociologia das ausências é transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças” (SANTOS, 2002, P. 246).

Assim, consideramos o pensamento de Boaventura (2002) para nortear nossas reflexões sobre os estudos sociológicos e literários praticados nos dias de hoje.

3. Considerações finais

A superação completa da razão metonímica só se dá por meio de mudanças estruturais no ensino e na sociedade, mas tentando adequar a sociologia das ausências na estrutura de ensino atual, é possível expandir os diálogos entre estudantes e a escola.

Portanto, uma das propostas da sociologia das ausências é na ecologia de saberes, que valoriza outros saberes, mesmo aqueles que hoje são considerados “ignorantes”, do ponto de vista da razão metonímica. Então, a ecologia das trans-escalas, que explora a possibilidade de uma globalização contra-hegemonica, deixa de ocultar o local e enfatizar o global.

Neste sentido, propomos, para o ensino público, a utilização de obras literárias que tenham uma linguagem próxima do estudante, para que seja possível a apreciação de culturas que não são,

muita das vezes, apresentadas nos colégios. Essa proposta seria, por exemplo, o uso de *O auto da compadecida* de Ariano Suassuna.

A obra de Ariano Suassuna, publicada, pela primeira vez, em 1955, é resultado da união de romances e histórias populares do Nordeste, ou seja, uma bem sucedida junção de cultura popular e erudita, já que o autor tinha como objetivo “realizar uma arte erudita brasileira a partir das raízes populares da nossa cultura” (SUASSUNA, 2005).

Essa obra dramática possui elementos da tradição popular, do teatro religioso e do circo. Conta com a história do “amarelo” João Grilo e de Chicó, considerados espécies de Dom Quixote e Sancho Pança do Sertão, mas com espíritos simples.

Propomos esse livro, pois, ao ser próximo da realidade dos alunos, considerando que o ele tem como espaço o Nordeste e personagens que reproduzem uma linguagem de fácil compreensão, é possível entender os sentidos do texto, visto que a inserção da obra dentro de um contexto conhecido determina que a leitura dos alunos seja enriquecida com elementos extratextuais, ganhando, com isso, uma perspectiva mais abrangente na leitura, ademais, os alunos possuem o conhecimento prévio necessário para o entendimento da obra.

Segundo Cosson (2012), adolescentes embarcam com mais entusiasmo na leitura, quando há uma moldura, uma situação que os permite interagir com as palavras lidas e de conexão com o mundo da ficção e da poesia, abrindo caminhos, desta maneira, para a experiência literária. O autor frisa que para que o encantamento ocorra, é preciso que haja preparação, uma antecipação, conduzida pelo professor, de maneira que o processo de leitura seja favorecido.

Além disso, com o uso da obra *Auto da Compadecida*, o pensamento social brasileiro é valorizado sem a imposição dos conceitos de autores brasileiros. Um debate em sala de aula sobre o personagem João Grilo possibilita um diálogo com o conceito de cordialidade presente na obra *Raízes do Brasil* de Sergio Buarque de Holanda (1936) para que ocorra maior proximidade entre os alunos, com o conteúdo.

Portanto, com isso, será possível uma interação sobre como os estudantes veem a identidade nacional, por meio da literatura, e não somente do conhecimento científico, abrindo espaço para os conhecimentos e experiências individuais de cada estudante.

4. Referências bibliográficas

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. 2. ed. São Paulo: Companhia de Letras, 1994.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2012.

HOLANDA, Sergio Buarque. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LAJOLO, Marisa. **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 2.ed.Porto alegre:Mercado aberto,1986.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. Revista Crítica de Ciências Sociais, p. 237-280, 2002.

MEUCCI, Simone. **Pensamento Social Brasileiro nos livros didáticos de sociologia: balanço**. XVI Congresso Brasileiro de Sociologia, GT 21, 2013.

SUASSUNA, Ariano. **Auto da Compadecida**. 35. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2005.

A INTERDISCIPLINARIDADE ENQUANTO AÇÃO SUBJETIVA: A IMPORTÂNCIA DA AÇÃO DOCENTE NO PROCESSO ENSINO/ APRENDIZAGEM

Ana Carolini Sell¹
Atair José Bernardino de Jesus²
Cristiane Aparecida Ribeiro Bueno³

Resumo: O presente texto vem apresentar uma reflexão acerca do papel desempenhado pela prática interdisciplinar. Considerando a interdisciplinaridade como ação do sujeito, traçaremos algumas considerações acerca das dificuldades encontradas pelos profissionais da educação na elaboração de suas aulas. Procuraremos explicitar o que compreendemos por interdisciplinaridade, apresentando algumas considerações no que tange a realidade dos professores frente à prática da interdisciplinaridade. Cabe ressaltar que em nosso estudo, utilizamos referenciais bibliográficos como: Fazenda (2008), e Garcia (2004) e Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel: volume II: ensino fundamental – anos iniciais (2006).

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Formação Docente. Prática pedagógica.

Nosso objetivo neste trabalho se dá na direção de explicitar algumas reflexões sobre o trabalho interdisciplinar em sala de aula, considerando-o como fundamental no processo ensino-aprendizagem. Muito discutido e fonte críticas positivas e negativas, a interdisciplinaridade tem como pressuposto a articulação, de forma objetiva, entre as áreas do conhecimento, a fim contemplá-lo na perspectiva da totalidade. É comum encontramos nas salas de aulas profissionais da educação que trabalham os conteúdos de forma fragmentada, descontextualizada, dificultando sua prática interdisciplinar. Talvez os faça devido ao seu processo de formação, ou mesmo por comodismo, já que utilizar-se da prática interdisciplinar, requer uma demanda maior de estudos das áreas a serem trabalhadas. Outros por compreenderem que os métodos tradicionais de ensino são mais eficazes, ou ainda que trabalhar com a prática interdisciplinar poderia dar mais trabalho na elaboração de suas aulas.

Para o educador compreender-se como um sujeito interdisciplinar, ele necessita estar em constante processo de estudo, pesquisa e preparação, mantendo-se em um movimento de autoaprendizagem, manter-se reflexivo e aberto a novos conhecimentos. O professor ao aderir à interdisciplinaridade, torna-se mais seguro no que se refere ao domínio teórico, e como

¹ Acadêmica do 2º ano do Curso de Pedagogia na UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Bolsista do PIBID – Programa de iniciação a Docência – 2014 – E-mail: caarol.ana@hotmail.com.

² Graduando do segundo ano de pedagogia na Universidade Estadual Do Oeste Do Paraná – UNIOESTE. Bolsista do Programa institucional de bolsas de iniciação a docência PIBID –2013 à 2014. atair-jose@hotmail.com.

³ Supervisora PIBID – Programa de iniciação a Docência – 2014. Mestre em Educação pela UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Sociais - GEPPE. Professora da Rede Municipal de Ensino de Cascavel-PR. E-mail: cristianeapbueno@yahoo.com.br.

consequência promove aos seus alunos uma integração entre as áreas do conhecimento, obtendo como resultado um educando com possibilidades de compreensão de conhecimentos em sua amplitude. Reafirmando Garcia (2004, p. 48), o professor interdisciplinar é aquele que “Estuda, pesquisa e se prepara”. Busca um conhecimento profundo e compreensão de totalidade. Exerce a percepção de que seu conhecimento nunca está "completo".

De acordo com Fazenda (2008, p. 68), “Equívocos metodológicos determinam incompreensões acerca das ações e impedem a realização de um trabalho interdisciplinar”. Nesta direção compreende-se que para desenvolver uma prática interdisciplinar, o educador deve ter como base um trabalho pautado no discurso em toda sua complexidade de: questionar, indagar, pesquisar e refletir sobre as problemáticas discutidas. O grau de envolvimento do professor nas discussões, na condução e na escolha dos caminhos metodológicos, é o que se configura na interdisciplinaridade, e nesta direção pode-se afirmar que ele se percebe um sujeito interdisciplinar (FAZENDA, 2008, p. 78). É quando o profissional da educação compreende que a

Interdisciplinaridade não é uma categoria do conhecimento, mas uma *ação*. Seria, parodiando Platão em sua definição de arte política na sua teoria idealista de estado, a *arte do tecido* que nunca deixa que se estabeleça o divórcio entre os diferentes elementos. A ação política assegurada contra a irrepreensível contingência do real (FAZENDA, 2008, p 89).

284

Desta forma, percebe-se que há um esforço entre os educadores em trabalhar de forma interdisciplinar. Concordamos com Leonir (1998) ao afirmar que a interdisciplinaridade é um movimento exercido dentro das disciplinas, visando integrá-las entre si. É uma prática inovadora que exige uma reflexão mais complexa do conhecimento já abstraído pelo professor. Sendo assim, demanda uma atividade de diálogo com profissionais de outras disciplinas. Fazer uso da interdisciplinaridade, então, seria um meio de regeneração, reestruturação da prática pedagógica, buscando, dentro de seus limites, abranger uma totalidade de conhecimento. Com relação à afiliação do professor com a interdisciplinaridade, vários aspectos são relevantes para se obter sucesso. Entre eles podemos expor aqui: a) o perfil do educador; b) seu processo de formação, c) seu modo de pensamento, d) suas habilidades e competências, e) estar disposto a ultrapassar as divisórias das disciplinas. Enquanto profissionais em formação acadêmica, questionamo-nos da necessidade de uma formação⁴ universitária, voltada para a prática interdisciplinar, já que

⁴Cabe ressaltar que o PIBID, permite a aproximação dos acadêmicos com as práticas escolares, porém uma minoria tem este privilégio. Compreender que uma discussão mais aprofundada deveria ser incorporadas as disciplinas das metodologias e Práticas de Ensino.

Na condição de professores é fundamental a consciência de que todas as ações, emoções e entendimentos decorrem de uma visão de mundo historicamente construída e, como tal, a visão de mundo precede toda a ação humana, na medida em que esta também está situada num determinado momento da história social. Deste modo as ações pedagógicas [...] constituem-se também resultado de um entendimento *determinado* que busca formar pessoas numa perspectiva *determinada* (CASCAVEL, 2006, p. 9, grifos do autor).

Assim uma formação interdisciplinar

[...] implica um desafio não apenas de fornecer as condições para que os professores naveguem através da diversidade epistemológica das disciplinas, para que possam ir além das suas disciplinas através de métodos ou estratégias que articular distintos saberes. A interdisciplinaridade implica também, lidar com questões humanas, segundo uma dimensão política. Isto é, a formação para a interdisciplinaridade deve considerar a perspectiva política relacionada ao processo da educação. O professor, em sua ação social, deve ser agente de transformação, comprometido com o avanço das condições sociais no contexto onde atuam. Assim, a formação para a interdisciplinaridade deve estar atenta à questão da articulação e mudança dos contextos da escola. Assim, as competências da formação devem contemplar o aprender a superar determinados desafios e transformar os contextos concretos que os professores encontram nas escolas (GARCIA, 2004, p. 54).

285

Portanto, tecer críticas ao trabalho pedagógico realizado na escola torna-se gênese de questionamentos sobre a formação inicial dos futuros profissionais da educação, assim como a formação continuada para os profissionais em exercício. Garcia (2004, p. 55) nos alerta para que “O aprender a ser interdisciplinar envolvido nessa formação, precisa ser exercido, o que requer experiência direta e a descoberta - aprendizagem que se coloca além da prescrição de um currículo de formação”.

O desafio em planejar e agir e uma aula de forma interdisciplinar

Refletir sobre a interdisciplinaridade coloca ao profissional da educação pelos ao menos dois desafios: planejar, ou seja, refletir sobre os conteúdos a serem trabalhados, e colocar em prática seu planejamento na perspectiva interdisciplinar. Considerando as regências realizadas em uma turma de 3º ano da escola Maria dos Prazeres Neres da Silva, tal desafio foi enfrentado.

O primeiro desafio, o planejar, foi realizado considerando conteúdos elencados pela professora regente. Dentre estes, priorizaremos neste trabalho, a aula que tratou de cumprir com o conteúdo de história: Tradições Culturais: “Cultura afro descendente e africana”. Como a professora solicitou que trabalhássemos na Língua portuguesa diversos gêneros literários, iniciamos nossa

planejamento na direção de demonstrar a trajetória histórica dos povos afro descendentes, por meio pequenos textos que explicitavam particularidades da cultura afro tais como: as causas que trouxeram os negros, quem os trouxe, seus costumes e a influência dos mesmos na nossa cultura. Mas, o desafio se deu na direção de cumprir o conteúdos articulando com os outros conteúdos

No entanto, se o planejar foi um desafio, exercer a práxis em sala de aula foi um desafio ainda maior já que consideramos que a interdisciplinaridade está na ação do professor. Daí a importância da abordagem e das atividades elencadas. Como fomos “pensando” nossa aula na perspectiva interdisciplinar, ao concluí-la nos demos conta de que não cumprimos somente o conteúdo sugerido, mas o articulamos com a geografia, língua portuguesa, artes, e é claro com a história, nosso ponto de partida.

Ao expor o mapa-múndi para explicar o trajeto que os navios negreiros realizavam e quais eram as condições sociais vivenciadas por eles naquele momento, assim como os desafios enfrentados como a fome, o preconceito racial e religioso e as danças e costumes, nos vimos “dando vida” ao nosso planejamento. E percebemos ainda que poderíamos dar vazão ao ato de planejar, podendo utilizar-se deste tema para planejar aula que abarcassem a disciplina de matemática.

Na relação interdisciplinaridade com a sala de aula da escola onde as observações foram feitas, podemos afirmar que não são todos os professores que fazem uso dessa prática interdisciplinar. Alguns por sua vez fazem sem nem mesmo perceber que estão fazendo. Assim considerando esta experiência, no momento de preparar as regências, tivemos como foco principal levar os conteúdos para os alunos de forma interdisciplinar, procurando tirar o máximo dos conteúdos trabalhados, possibilitando aos mesmos refletirem sobre todas as disciplinas possíveis.

286

Conclusão

A interdisciplinaridade é a necessidade de suprir a visão fragmentada do conhecimento e articular as diversas áreas do conhecimento, emerge da coletividade. Trabalhar com a interdisciplinaridade em das salas de aulas traz benefícios para ambas as partes, tanto ao professor quanto para os alunos. Todos saem ganhando ao aderir à prática da interdisciplinaridade. Passam a ter um conhecimento mais amplo nas mais diferentes áreas. A interdisciplinaridade vem para complementar as disciplinas, criando uma nova idéia de conhecimento, uma visão voltada para a totalidade.

Portanto ao aderir à prática da interdisciplinaridade em sala de aula, os professores, juntamente com o apoio da equipe pedagógica, beneficiam a comunidade escolar como um todo,

pois ao trabalhar com os alunos nesta perspectiva, passam a “pensar” de forma universal, tendo assim uma visão de mundo mais abrangente. Esses estudantes serão futuros adultos capazes de refletirem acerca de quaisquer assuntos, com um olhar amplo e crítico.

A interdisciplinaridade não se restringe apenas ao entrelaçamento de disciplinas no ensino fundamental, esta deve se fazer presente nas universidades, onde são formados os professores. Articulando na base formativa, as disciplinas da grade curricular. Pois como esperar que o educador prepare e ministre suas aulas de forma interdisciplinar, se o mesmo nunca teve contato direto com a interdisciplinaridade. Assim, o processo de formação acadêmica na perspectiva interdisciplinar promove a segurança e autonomia necessárias a graduando no seu percurso profissional.

Referências Bibliográficas:

FAZENDA, Ivani C. Arantes. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. 15ª edição. Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico. Papirus Editora. Campinas – SP, 2008.

GARCIA, Joe. Notas sobre o professor interdisciplinar. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, SP, v.5, n.2, p.42-57, jun. 2004 – ISSN: 1517-2539. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/viewFile/1615/1463>. Acesso em 17 de Julho de 2014

CASCABEL-PR, Secretaria Municipal de Educação. Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel: volume II: ENSINO FUNDAMENTAL – anos iniciais. Cascavel, Pr. Editora Progressiva, 2008.

LENOIR, Yves. Didática e Interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In: FAZENDA, Ivani (org.) **Didática e interdisciplinaridade.** São Paulo: Papirus, 1998.

A INTERDISCIPLINARIDADE NO COLÉGIO ESTADUAL NEWTON GUIMARÃES

Roberta Elza Alves dos Santos¹

Fabiano Eduardo Silva¹

Thiago Presente Fedrigo¹

Resumo: A interdisciplinaridade é um processo de integração de disciplinas que possuem um objeto em comum. Dessa forma, este projeto foi realizado com os alunos do primeiro ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Newton Guimarães, durante as oficinas de Filosofia do PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Visando a união das matérias de sociologia, filosofia e história, a oficina contou com dois curtas-metragens, sendo um tratando da coisificação do Homem pelo trabalho e o outro sobre a coisificação da natureza pelo Homem. Em seguida, os alunos foram incentivados a pensar esses curtas sob o ponto de vista interdisciplinar das disciplinas supracitadas. A pesquisa foi resultado também, de um questionário aplicado a esses alunos.

Palavras-chave: Coisificação. Filosofia. Interdisciplinar

Introdução

O dicionário Aurélio (1986) define interdisciplinar como aquilo que implica relações entre várias disciplinas ou áreas de conhecimento; que é comum a várias disciplinas. Ou seja, é o processo de ligação entre duas ou mais disciplinas.

Segundo Fazenda (1994), a interdisciplinaridade teve início na França e na Itália no começo da década de 60, época marcada por movimentos estudantis reivindicando um ensino que abordasse as questões de ordem política e socioeconômica da época. Assim sendo, a interdisciplinaridade apareceu como resposta a tais exigências, visto que apenas uma disciplina não daria conta de resolver os problemas mencionados.

A interdisciplinaridade surgiu no Brasil no fim dos anos 1960, já exercendo influência na LDB – Lei de Diretrizes e Bases - que passou a dar foco num ensino transdisciplinar, orientando que a interdisciplinaridade para o ensino médio, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), tenha como objetivo, fazer da sala de aula mais do que um processo de difusão.

Menezes & Santos (2002) afirmam que

Segundo a orientação do Ministério da Educação (MEC), a interdisciplinaridade não pretende acabar com as disciplinas, mas utilizar os conhecimentos de várias delas na compreensão de um problema, na busca de soluções, ou para entender um fenômeno sob vários pontos de vista. A interdisciplinaridade é, portanto, um instrumento que na proposta de reforma curricular do ensino médio aponta para estabelecer - na prática escolar - interconexões e passagens entre os conhecimentos através de relações de complementaridade, convergência ou divergência. (MENEZES & SANTOS. 2002).

¹ Graduandos do curso de Filosofia da Universidade Estadual de Londrina. Bolsistas do PIBID/Filosofia.
betasisto@hotmail.com

E o Parecer do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) n.º 15/98 tratou amplamente dessa questão, afirmando que a interdisciplinaridade deve ir além da mera justaposição de disciplinas, abrindo-se à possibilidade de relacionar as disciplinas em atividades ou projetos de estudos, pesquisa e ação.

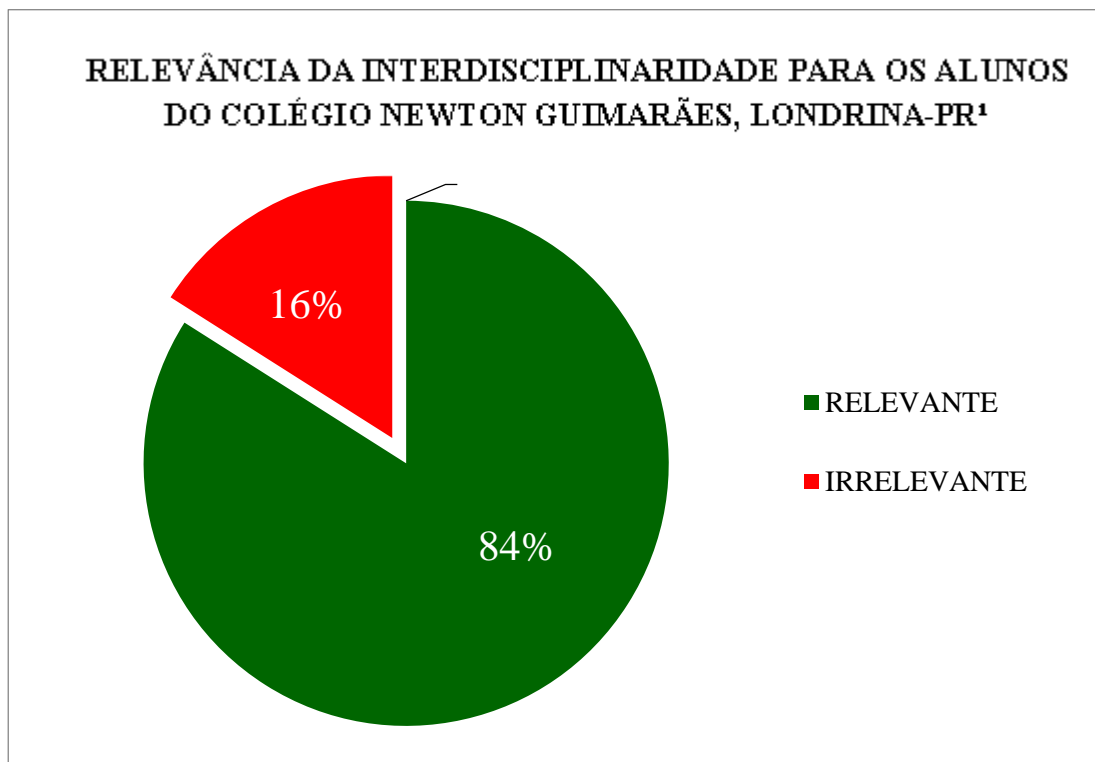
Foi trabalhada na oficina do dia 17 de setembro, juntamente com os alunos do ensino médio do Colégio Estadual Newton Guimarães (CENG) sob a supervisão da professora Viviane Luiza dos Santos e coordenação do Dr. Arlei de Espíndola, a interdisciplinaridade das matérias de Filosofia, Sociologia e História.

A partir da análise dos vídeos “El Empleo” e “Man”, os alunos foram questionados sobre os aspectos histórico-sociais e filosóficos presentes. Foi realizado um debate e o conceito de interdisciplinaridade foi apresentado.

O tema da coisificação do Homem pelo próprio homem foi abordado com uma perspectiva histórica, cujo objetivo foi o de criar uma linha do tempo da história humana e mostrar como o trabalho (El empleo) sempre esteve presente na vida do Homem.

Com um ponto de vista social, os alunos se indagaram sobre a dignidade do emprego e o que isso representa para as pessoas atualmente. E filosoficamente, como isso transforma o homem e o faz submeter todas as outras coisas a seu bel prazer.

Após a oficina, os alunos responderam um questionário sobre a relevância que a interdisciplinaridade tem para eles e para o contexto educacional em geral. As respostas foram divergentes, e a partir disso foi elaborado um gráfico que expressa a opinião dos quarenta alunos que responderam o questionário.



¹ Pesquisa realizada no dia 17 de setembro de 2014 com 40 alunos do Ensino Médio deste colégio.

290

Conclusão

Os alunos do CENG demonstraram aceitar a interdisciplinaridade como necessária para o aperfeiçoamento do ensino de modo geral. Alguns alunos não identificaram essa necessidade, a princípio, mas concordaram que pode ser algo necessário no futuro, por exemplo, em uma universidade.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2002;

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

FAZENDA, Ivani C. A. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. 4. ed. Campinas: Papirus, 1994;

FERREIRA, Aurélio B. de Hollanda. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1838 p. 1986;

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "Interdisciplinaridade" (verbete). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=327>>. Acesso em 19/set/2014;

PARECER CNE Nº 15/98 – CEB - Aprovado em 1º.6.98. Disponível em <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/TextosLegais/LegislacaoEduccional/Parecer_CNB_CEB_15_98_InstituiDiretrizesCurricularesNacionaisEnsinoMedio.pdf>. Acesso em: 19/set/2014.

A INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DA ARTE

Leandro Henrique Romão¹
Andro Gustavo Baldan Ribas²
Nicole Roberta de Mello Penteado³

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo apresentar uma das propostas desenvolvidas no âmbito do Projeto PIBID Interdisciplinar Artes Cênicas e Música, discutindo o ensino da Arte no âmbito educacional. Para tanto, são levantados pontos relevantes do trabalho desenvolvido pelo Projeto no Colégio de Aplicação Pedagógica (CAP) vinculado à Universidade Estadual de Maringá (UEM) e analisados novos caminhos para contribuir para a aprendizagem da Arte dentro da escola.

Palavras-chave: Ensino da Arte. PIBID. Interdisciplinaridade.

Introdução

O Projeto PIBID Interdisciplinar Artes Cênicas e Música, vinculado à Universidade Estadual de Maringá (UEM), tem como objetivo discutir e repensar o espaço da Arte na escola a partir de ações integradas entre essas áreas.

Neste trabalho apresentamos uma das propostas desenvolvidas no âmbito do Projeto, através da qual discutimos o espaço do ensino da Arte no âmbito educacional. A proposta aqui apresentada é considerada a primeira ação prática do Projeto após o período de observação e análise dos documentos da escola.

O Projeto em questão acontece em duas escolas da Rede Pública de ensino de Maringá. Nossa equipe tem como foco o trabalho desenvolvido no Colégio de Aplicação Pedagógica (CAP) da UEM, que tem como prerrogativa oferecer seu espaço para o desenvolvimento de trabalhos de estágio e projetos de iniciação à docência. Nesta equipe atuam 13 acadêmicos distribuídos em 5 pequenos grupos.

Entendemos que as experiências e os resultados obtidos nesse campo de trabalho trazem possibilidade para reflexão sobre o ensino em diversos outros campos possíveis para a atuação dos futuros docentes participantes do Projeto. Assim, possibilitando maior experiência com o campo escolar.

292

¹ Acadêmico do Curso de Graduação em Artes Cênicas da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

leandroromao89@gmail.com

² Acadêmico do Curso de Graduação em Música da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

androgustavo@hotmail.com

³ Acadêmica do Curso de Graduação em Música da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

nicole_roberta@hotmail.com

⁴ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

As ações iniciais do Projeto consideram oficinas práticas que trabalham o Teatro e a Música na escola, tendo como ministrantes acadêmicos das duas áreas. Nossa equipe, formada por três acadêmicos dos cursos de Música e Artes Cênicas, teve como objetivo desenvolver uma proposta voltada para a cultura musical brasileira e as referências Africanas na musicalidade brasileira por meio do Jongo, relacionando com a literatura de Cordel, como forma de integrar diferentes conteúdos e áreas de conhecimentos distintas em uma proposta única de trabalho. Assim buscou-se trabalhar a arte como patrimônio histórico e cultural.

Desenvolvimento

A proposta de trabalho em questão vai ao encontro do conteúdo programado para a disciplina de Arte do CAP, que considera os seguintes temas: *Indústria cultural, função social e consumo; Arte afro-brasileira como patrimônio histórico e cultural (conceitos musicais, gêneros e dança) e Técnicas de teatro, jogos teatrais e dramáticos, mímica, composição, encenação e leitura dramática.*

Norteados pela temática citada acima, que foi retirada do planejamento anual para a disciplina de Arte da escola, o grupo julgou necessário produzir um trabalho cujo cerne fosse à cultura popular e as expressões culturais brasileiras, levando para a escola experiências com uma cultura cujo processo de ensino/aprendizagem se deu durante a história do Brasil, sendo repassada de pai para filho. “Na relação cultura-educação é possível proporcionar aos envolvidos o autoconhecimento e o respeito à diversidade”. (SANTOS, SILVA, 2011, p. 01).

É perceptível que a cultura popular encontra-se conectada à diversidade social do nosso país, sendo assim, a mesma torna-se importante instrumento que juntamente com a música pode auxiliar de forma intensa e eficaz no ensino aprendizagem no âmbito escolar (SANTOS, SILVA, 2011, p. 01).

Nosso grupo decidiu, portanto, conduzir um trabalho pautado na cultura do Jongo e da Literatura de Cordel, duas expressões da cultura brasileira que contemplam as regiões Sudeste e Nordeste do Brasil. A primeira expressão, o Jongo, é um dos ritmos que influenciou o surgimento do samba. Essa escolha se deu, pois, a atividade permite integrar canto, palmas variadas de acompanhamento e dança característica, a umbigada. Trata-se de um ritmo em processo de extinção, mas que ainda é preservado em quilombos, nas regiões de Guaratinguetá/SP, São José/RJ, Serrinha/RJ e outras poucas regiões. Já a Literatura de Cordel é característica da região do Nordeste brasileiro e carrega consigo todo um contexto social dessa região, influenciando a Música, o Teatro e as Artes Visuais.

O desenvolvimento deste trabalho, tendo como mote a cultura popular, permitiu integrar em suas atividades a Música e o Teatro para a produção de um fim comum.

Que o Folclore, em todo o seu sentir, pensar, agir e reagir, esteja constantemente permeando os planejamentos dos professores em sala de aula, para que se possa, realmente, alcançar um aprendizado baseado na construção do conhecimento, fundamentado pela realidade e identidade social do educando (WOLFFENBUTTEL, 2000, p. 37).

As ações iniciais do Projeto foram realizadas de forma independente, mas interligadas por meio de uma prática interdisciplinar. Nesse sentido, foram desenvolvidas oficinas, incluindo a oficina a que se refere este trabalho, “Cultura Popular: Jongo e Literatura de Cordel”, que aconteceram em dois diferentes formatos. Primeiramente e como uma forma de experimentação, houve a “Maratona de Oficinas: propostas integradas entre Artes Cênicas e Música” que aconteceu durante três dias no mês de Agosto, na UEM. Esta primeira experiência nos permitiu perceber se havia necessidade de adaptação de algumas práticas, antes da aplicação da oficina na escola. Além disso, pudemos avaliar o nível de integração entre as duas áreas artísticas, considerada por nós como um dos maiores desafios da proposta.

A partir dessa experiência e de contribuições da coordenadora e da supervisora do Projeto, que permaneciam na sala enquanto desenvolvíamos as atividades, constatamos que seriam necessários poucos reajustes, relacionados ao tempo que tínhamos na escola e às idades dos alunos participantes.

Num segundo momento as oficinas foram levadas para a escola, acontecendo nas aulas de Arte da professora responsável pela disciplina e supervisora do Projeto. Aconteceram às quartas-feiras, durante três semanas consecutivas, com duração de 50 minutos em cada dia. Os alunos eram do 7º ano do Ensino Fundamental II e tinham entre 11 e 12 anos. Durante toda a aplicação da oficina a professora permaneceu na sala de aula. De acordo com Sobreira (2008), é necessário empenho das instituições formadoras de professores de Música em fazer parcerias com as escolas da Rede Pública, aprimorando a formação docente inicial e propiciando a formação continuada de quem já atua nesse meio.

Quando se fala em Teatro na escola, é comum depararmos com concepções equivocadas em relação à proposta dessa área da Arte. É comum que se pense em peças encenadas, porém o importante é trabalhar a construção com um propósito fortalecido por meio de métodos, sendo alguns deles os jogos dramáticos e teatrais, que permitem uma interação do seu grupo de trabalho.

Por meio do Teatro tem-se a oportunidade de trabalhar diversos fatores, contribuindo para o desenvolvimento de crianças e adolescentes, dentre eles, a espontaneidade, a criatividade e o

trabalho em equipe. Dessa forma, ensinando o Teatro na escola, estamos dando um sentido maior ao artista, que passa a assumir no ensino algo muito maior do que o entretenimento, mas uma função de ensinar e estimular o jovem a pensar e criar opiniões para seu crescimento até a vida adulta.

A criança pode dar uma contribuição honesta e verdadeira ao teatro se lhe for permitida a liberdade pessoal para experienciar. Ela compreenderá e aceitará sua responsabilidade para com a comunicação teatral: em se envolvendo, ela desenvolverá relacionamentos, criará a realidade e aprenderá a improvisar e desenvolver cenas válidas teatralmente, como fazem os adultos. (SPOLIN, 2010, p. 250).

Para Penna (2006), discutir a área da Educação Musical é um desafio, já que essa se encontra num momento de reafirmação de sua especificidade, ou seja, é preciso apresentar à escola e à sociedade quais são as concepções de Música e de ensino que defendemos. As áreas de Música e Teatro não estão consolidadas na escola como as Artes Plásticas, lá presentes há mais tempo e reconhecidas, portanto, pela comunidade escolar e pela sociedade de forma diferente das demais áreas da Arte. Nesse sentido, desenvolver um trabalho como este é uma forma de aproximar da escola a nossa proposta e de fazer-se compreender, apresentando um trabalho responsável, os nossos objetivos.

Ao trabalhar o Teatro e a Música na escola propicia-se ao aluno sua participação não apenas como ator ou músico, mas também como um observador do trabalho que desempenha, à medida que são seu corpo e mente. Sendo assim, ao trabalhar linguagens artísticas, o aluno desenvolve novas formas de comunicar o que aprende. Arte é qualidade e exercita nossa habilidade de julgar e de formular significados que excedem nossa capacidade de dizer em palavras. E o limite da nossa consciência excede o limite das palavras. (BARBOSA, 1999, p. 4).

Na oficina proposta, consideramos que os objetivos iniciais foram atingidos com êxito. A participação da turma foi efetiva. Algumas adaptações foram feitas durante as práticas, à medida que percebíamos necessidade, o que nos remete à realidade da sala de aula, na qual o professor precisa perceber as necessidades de sua turma, para que o trabalho seja realizado de forma efetiva e para propor atividades que sejam significativas para seus alunos.

Esta oficina mostrou que o conhecimento dos alunos acerca das expressões culturais brasileiras é pequeno e individual. Não reconhecem, frente a seu cotidiano, essas diversas expressões, diluídas na mídia quanto nas cantigas cantadas por seus avós para que dormissem quando bebês. Dessa forma, as oficinas proporcionaram a ampliação do conhecimento cultural dos alunos participantes.

O projeto traz uma reflexão para a relação entre as diversas áreas artísticas e sobre o quanto o trabalho interdisciplinar pode contribuir para o desenvolvimento do ensino da Arte no âmbito educacional.

Considerações Finais

Nesta proposta foram desenvolvidas atividades que abarcavam Música e Artes Cênicas, sendo que cada área contava com ministrantes com formação específica. Nesse sentido, a interdisciplinaridade (e não polivalência) em que se pautam as ações em questão, demonstrou à necessidade de se considerar as especificidades de cada área da disciplina de Arte, sendo esta uma das maiores dificuldades encontrada no período de elaboração das propostas, pois cada acadêmico em sua formação em Arte seja pelo viés do Teatro ou Música, só terá o aprofundamento necessário em sua própria linguagem de estudo.

Quanto às práticas interdisciplinares, é possível afirmar que permitem reconhecer elos entre diferentes áreas. A equipe, considerando seus ministrantes, também pôde aprender com o processo, pois as práticas trazem a possibilidade de um contato mais empírico com as duas áreas trabalhadas.

A prática é indispensável para ser um educador profissional, capaz de reconhecer o que aplica, bem como seus métodos e técnicas, que possibilitam o compartilhamento do conhecimento com os alunos. Além disso, ao trabalhar arte na escola, nesse caso o Teatro e a Música, especificamente, apresentamos algo que vai além do entretenimento, mas que tem função educativa e que permite o desenvolvimento do aluno.

296

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1999.

PENNA, Maura. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 13, 35-43, mar. 2006.

SANTOS, Leila Cristina Pereira dos; SILVA, Valéria Poliana. Música e cultura popular no contexto escolar. **Revista da ABEM**, Montes Claros, Informativo Eletrônico n.65, jun. 2011.

SOBREIRA, Sílvia. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 20, 45-52, set. 2008.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo. Editora Perspectiva, 2010.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. A Presença das Raízes Culturais na Educação Musical. **Revista da ABEM**, V. 5, 31-37 setembro 2000.

A INTERVENÇÃO DO PIBID EM SALA DE AULA: A ESTATÍSTICA COMO PROPOSTA DE UMA PARTICIPAÇÃO ATIVA NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Cleide Betenheuser Rox

Janio de Jesus Cardoso

Jaqueline Aparecida Santa Clara Assunção

Resumo: Este trabalho tem o objetivo de analisar o desempenho de alunos quando a eles são propostos conteúdos de Estatística. Com a intenção de promover a participação ativa do aluno durante o processo de aprendizagem, foram propostas atividades de caráter lúdico, as quais abrangeram coleta de dados por meio de questionário, tabulação e análise dos mesmos e construção de gráficos. A proposta foi desenvolvida com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental no Colégio Estadual Bom Pastor, na cidade de Curitiba, Estado do Paraná, como proposta de intervenção de graduandos da UFPR participantes do Subprojeto Interdisciplinar: Pedagogia e Matemática do PIBID. Na análise dos resultados verificou-se que os alunos envolvidos responderam às expectativas iniciais, interagindo com toda seqüência didática e observou-se o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para a compreensão dos assuntos pertinentes ao Tratamento da Informação.

Palavras-chave: Ensino. Estatística. PIBID

Introdução

Com a intenção de promover a participação ativa do aluno durante o processo de aprendizagem, com atividades de caráter lúdico, esta proposta tem o objetivo de analisar o desempenho de alunos quando a eles são propostos conteúdos de Estatística.

De acordo com Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), o conhecimento matemático é necessário em nossa sociedade em uma grande diversidade de situações, como apoio a outras áreas do conhecimento, como instrumento para lidar com situações da vida cotidiana ou, ainda, como forma de desenvolver habilidades de pensamento.

Segundo as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (DCE, 2008), é importante o aluno conhecer fundamentos básicos de Matemática que permitam ler e interpretar tabelas e gráficos, conhecer dados estatísticos e a ocorrência de eventos em um universo de possibilidades, cálculos de porcentagem e juros simples. Destacam, ainda, que o Tratamento da Informação é um conteúdo estruturante que contribui para o desenvolvimento de condições de leitura crítica dos fatos ocorridos na sociedade e para interpretação de tabelas e gráficos que, de modo geral, são usados para apresentar ou descrever informações.

Cada dia cresce de forma significativa o número de usuários que usam esse ramo matemático para os devidos fins. Com a importância que se tem dado ao tema é que os autores de

livros didáticos e a organização escolar passaram a inserir o conteúdo à sua realidade, que antes eram esquecidos ou deixados para o final do ano letivo.

Na atualidade, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) que a cada ano inova a prova com diferentes questões. No entanto, a leitura, análise, interpretação e compreensão de dados tem sido uma metodologia indispensável para avaliar as habilidades dos candidatos quando se trata de interpretar o tratamento da informação. E o conhecimento estatístico permite ao leitor uma leitura dinâmica e inferir sobre dados organizados de maneira tabulada ou expressadas graficamente.

A utilização de ferramentas da Estatística e Probabilidade proporciona compreender e avaliar as intenções de votos em uma campanha eleitoral. A prova disso é que com a aproximação das eleições para presidente, governadores, senadores e deputados federais e estaduais, nota-se a frequência com que a imprensa local e nacional divulga as pesquisas com intenção de voto. Nesse processo, os cidadãos estão se acostumando a termos antes restritos à academia – intervalo de confiança, margem de erro, amostragem, entre outros – próprios do jargão estatístico, como enfatiza Cazorla (2008, apud Flora, Jacobi e Klessler, p. 168).

Na Educação Básica, propõe-se que o trabalho com Estatística se faça por meio de um processo investigativo, pelo qual o estudante manuseie dados desde sua coleta até os cálculos finais. “É o estudante que busca, seleciona, faz conjecturas, analisa e interpreta as informações para, em seguida, apresentá-las para o grupo, sua classe ou sua comunidade,” segundo Wodewotzki e Jacobini (2008, apud DCE, p. 233).

Com essa finalidade, a proposta de intervenção de graduandos da Universidade Federal do Paraná (UFPR) participantes do Subprojeto Interdisciplinar: Pedagogia e Matemática do PIBID foi desenvolvida com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental no Colégio Estadual Bom Pastor, na cidade de Curitiba, Estado do Paraná, abrangendo coleta de dados por meio de questionário, tabulação e análise dos mesmos e construção de gráficos. Para que essas atividades tivessem uma aproximação maior da realidade desses alunos, os dados foram coletados em duas turmas de 9º anos do Ensino Fundamental e uma turma de 3º ano do Ensino Médio do mesmo colégio em que estudavam.

Sequência didática

A princípio, não foi definida uma quantidade de aulas para a aplicação da atividade. Tinha-se a noção que não seria realizada em duas ou quatro aulas, devido ao número de etapas a serem

desenvolvidas. Também dependeria do rendimento da turma durante a execução das tarefas. A atividade foi planejada para ser realizada nessa seqüência:

1. Vídeo – Aula

Iniciou-se a primeira etapa com uma apresentação aos alunos de um vídeo em que era divulgada uma pesquisa eleitoral (recente) com intenção de votos à Presidência da República deste ano. Após terem assistido ao vídeo, questionou-se aos alunos sobre as informações que poderiam ser extraídas com os dados apresentados.

A intenção nessa proposta era que os alunos identificassem contextos estatísticos que fazem parte na divulgação de dados e estimulá-los ao pensamento crítico, interpretando as informações fornecidas, pois esses aspectos estavam presentes nas próximas etapas da atividade e da pesquisa.

2. Coleta de Dados

Para que a pesquisa tivesse um sentido mais próximo do aluno, foi elaborado um questionário com o objetivo de obter informações acerca de uso de redes sociais, relação com a escola e atividades do seu cotidiano. Destacou-se que essa seria uma das etapas mais importantes do trabalho, pois só dados coletados é que podem dar continuidade a uma pesquisa.

Assim, os alunos dos 7º anos realizaram a coleta de dados aplicando o questionário em duas turmas de 9º anos do Ensino Fundamental e uma turma do 3º ano do Ensino Médio do colégio em que estudam.

3. Tabulação e Análise dos Dados

Concluída a coleta de dados, tinha-se como objetivo na seqüência a tabulação e a análise das informações obtidas com o questionário aplicado. Essa etapa consiste na organização dos dados. Para promover o raciocínio dos alunos, foi questionado de que forma poderíamos fazer a organização desse material. Para alguns alunos a idéia de organizar, selecionar e analisar eram apenas o manuseio das fichas respondidas.

Quando se apresentou as noções preliminares de organização de dados, a turma identificou de imediato que a sistematização sugerida se daria por meio de tabelas.

Em relação à tabulação dos dados, os alunos não apresentaram dificuldade em separar, qualificar, quantificar e analisar as repostas do questionário. Além disso, foi possível perceber que os alunos conseguiram distinguir conceitos tais como quantitativos e qualitativos com a manipulação das atividades, o que antes era confuso ou até mesmo desconhecido.

Ao término dessa tarefa, questionou-se aos alunos a possibilidade de apresentar às turmas entrevistadas as respostas obtidas, de que forma e como se daria. Para alguns, a apresentação das

tabelas era suficiente, mas para outro grupo que lembrou de fatos apresentados no vídeo com a pesquisa de votos, sugeriram que seria por meios de gráficos. Percebemos que, com a continuação e a realização gradativa das atividades, muitos alunos se familiarizaram com termos estatísticos.

4. Construção dos Gráficos

Essa etapa tem a finalidade de construir gráficos e planejamos de forma que a aplicação seria feita de duas maneiras. Na primeira, de forma manual, e a segunda utilizando o software Excel ou semelhante, disponível no Laboratório de Informática da escola.

A intenção nessa primeira fase de construção era explorar os conceitos estatísticos relacionados na confecção de gráficos e até mesmo ir além do material que estava sendo trabalhado. Pois para a compilação de gráficos em softwares computacionais, a exemplo o Excel, basta inserir os valores na planilha, clicar nos aplicativos específicos e, como num passe de mágica, estão construídos gráficos de qualquer natureza. Na contramão da tecnologia, perde-se todo o processo matemático de aprendizagem relativo ao conteúdo.

Assim, os alunos construíram inicialmente os gráficos em papel em malha quadriculada, pois o objetivo da atividade era estimulá-los a pensar e a construir os conceitos das expressões gráficas como: título, escala, eixos, legendas, valores nominais, valores numéricos.

300

Considerações finais

A intervenção seria realizada no computador, como havia sido proposta na elaboração da oficina. Utilizar-se-ia o BrOffice Calc da plataforma Linux, disponível nos Laboratórios da Rede Estadual de Ensino do Paraná, no entanto o software apresentou problemas em todas as máquinas do laboratório e, com isso, não foi possível concluir a última fase da atividade.

Conclusão

Na análise dos resultados, verificou-se que o tema trabalhado com uma metodologia mais dinâmica e contextualizada promoveu uma contribuição significativa no processo de aprendizagem do aluno, o qual foi um agente ativo durante todas as atividades, mostrando as competências cognitivas de construção e entendimento dos conceitos estatísticos envolvidos na execução dos exercícios. Percebeu-se amplamente o envolvimento dos alunos nas resoluções dos exercícios. Os participantes passaram a se comunicar através dos jargões característicos dessa área de conhecimento.

Como atividade final dessa proposta de trabalho com Estatística, os gráficos confeccionados pelos alunos serão expostos nas respectivas salas de aula dos alunos objeto da pesquisa, para que possam ter acesso aos resultados encontrados e à frequência das respostas por eles respondida no questionário inicial da pesquisa.

Diante deste retorno já esperado e positivo, concluímos que o conteúdo estatístico trabalhado de forma bem sistematizada, planejada e com esse caráter mais dinâmico promove o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para a compreensão dos assuntos pertinentes ao Tratamento da Informação.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FLORA, D. P. D. ; JACOBI, L. F. ; KLESSER, A. L. de F. **Aperfeiçoamento do ensino de Estatística nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental através de metodologias alternativas**. Disponível em:

<<http://www.revista2.uepg.br/index.php/conexao/article/viewFile/3714/2668>> Acesso em 14 ago 2014

WALICHINSKI, D. ; JUNIOR, G. dos S. **A Estatística nos Anos Finais do Ensino Fundamental: contribuições de uma seqüência de ensino contextualizada**. Disponível em: <<http://alexandria.ppgect.ufsc.br/files/2013/06/Danieli.pdf>> Acesso em 14 ago 2014.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Matemática**. SEED/DEB, 2008.

A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO NO SUBPROJETO DE PEDAGOGIA: A UTILIZAÇÃO DA LITERATURA COMO UM INSTRUMENTO DE INCENTIVO A LEITURA

Atair José Bernardino de Jesus¹

Leonice Izaura Tochetto Arenhart²

Cléria Maria Wendling³

Resumo: Reconhecendo o professor como o principal incentivador da leitura na escola, buscou-se, no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) subprojeto do curso de Pedagogia, construir ações de formação de professores voltadas para a inserção da *contação* de histórias no ciclo de alfabetização. Compreendemos que as histórias literárias contribuem com a ampliação do repertório para a construção de textos das crianças e para a compreensão de si e do mundo. Desse modo, este trabalho pretende apresentar uma experiência da utilização da literatura no ambiente escolar, fazendo reflexões sobre a temática, e problematizando a utilização da investigação-ação como a metodologia de trabalho utilizada como instrumento de formação de novos professores. As ações no PIBID tem uma importante contribuição na formação dos professores que recebem os bolsistas em suas turmas no que se refere à instrumentalização para a inserção mais efetiva da literatura no ciclo de alfabetização.

Palavras-chaves: Contação de histórias; Iniciação a docência; Investigação-ação.

A investigação-ação na rotina dos bolsistas de iniciação docente

302

O subprojeto de Pedagogia do Programa Institucional de Iniciação a Docência (PIBID), buscando uma formação mais sólida a acadêmicos do Curso de Pedagogia, inseriu 12 (doze) bolsistas dentro de duas escolas da rede pública de ensino. Nesse espaço é ofertada uma vivência real da prática docente ao passo que os bolsistas realizam atividades ora como professor colaborador e nas ações da regente, ora como responsável em reger a turma assumindo.

Para conseguir repensar a prática de maneira crítica, Todas as atividades dos bolsistas são registradas em diário de bordo que segundo Porlán e Martín (2004) é uma metodologia nuclear na formação de professores que tomam a prática educativa como objeto de investigação.

¹ Graduando do segundo ano de pedagogia na Universidade Estadual Do Oeste Do Paraná – UNIOESTE. Bolsista do Programa institucional de bolsas de iniciação a docência PIBID –2013 à 2014. Pesquisador no grupo de pesquisa IMAGINAR: grupo de pesquisa sobre o imaginário educação e formação de professores. E-mail: atair-jose@hotmail.com.

² Graduada em pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste. Ex-Bolsista de iniciação docente no PIBID, durante o ano de 2013. E-mail: leonice.tochetto@hotmail.com.

³ Mestre em educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora assistente na Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Pesquisadora no grupo de pesquisa IMAGINAR: grupo de pesquisa sobre o imaginário educação e formação de professores. E-mail: cmwendling@uol.com.br.

Sua utilização periódica permite refletir o ponto de vista do autor sobre os processos mais significativos da dinâmica em que está imerso. É um guia para a reflexão sobre a prática, favorecendo a tomada de consciência do professor sobre seu processo de evolução e sobre seus modelos de referência (PORLÁN, e MARTÍN, 2004, p.24. Tradução nossa).

Utilizamos a investigação-ação educativa como metodologia de trabalho ao passo que utilizamos a espiral de ciclos reflexivos composta por planejamento, ação, observação e reflexão. No planejamento as ações são planejadas traçando objetivos e estratégias de ação. A ação ocorre na escola na interação com os alunos e professores das escolas, envolvendo os auxílios aos professores regentes da turma e as regências propriamente ditas. A observação da ação é configurada pelo registro sistemático de suas ações em seu diário de bordo, que serve de fonte de dado para o passo seguinte. A reflexão acontece na universidade coletivamente, tomando os dados registrados no diário como objeto de análise.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLENT, 2005, p.16).

303

Realizando reflexões sobre as praticas docentes, os bolsistas se encontram quinzenalmente na universidade, discutindo sobre as vivencias da sala de aula. É importante esclarecer, que a critica e a discussão realizada a partir das vivencias em sala de aula, se dão em especifico à pratica do pibidiano, e não do professor regente da turma. A investigação-ação é uma metodologia onde não se investiga a pratica do outro, todavia, as reflexões são feitas de maneira coletiva, todos do grupo, podem e devem compartilhar suas praticas, e assim, re-planejar a ação a partir da consideração do coletivo.

A Literatura no Subprojeto

Nos anos de 2010, 2011 e 2012, os Pibidianos já realizavam *contações* de histórias em atividades esporádicas que envolviam o ciclo de alfabetização. Nessas atividades os alunos eram reunidos para a apresentação das histórias em forma de teatro e *contações*. No entanto, entendíamos que era necessário que a literatura estivesse presente na rotina da escola e na prática dos bolsistas.

Em 2013 fora ofertado para professores e acadêmicos, uma oficina de contação de história no intuito de preparar os bolsistas e os professores para as atividades na escola. A partir de julho do

mesmo ano, a contação de histórias passou a fazer parte da rotina dos bolsistas e das 12 turmas atendidas pelo projeto de maneira quinzenal, cabendo ao bolsista planejar essa contação de história junto como uma atividade posterior. A escola solicitou que as histórias e as atividades mantivessem uma conexão com os conteúdos que estavam sendo trabalhados pelos professores durante a semana. O problema maior não estava em fazer uma mudança, mas em sustentá-la. O que também representava um desafio.

Quando nos propusemos a utilizar a contação de histórias como forma de incentivar a literatura, nosso objetivo encontrava-se em oportunizar para as crianças um contato positivo com a leitura. Nesta perspectiva, considera-se que é preciso olhar essas crianças, dialogar com ela sobre a forma de como ela vê o mundo, ouvir seus questionamentos e queixas.

Os contos de fadas oferecem figuras nas quais a criança pode externalizar o que se passa na sua mente, de modo controlável. Os contos de fada mostram à criança de que modo ela pode personificar seus desejos destrutivos numa figura, obter satisfações desejadas de outra, identificar-se com uma terceira, ter ligações ideais com uma quarta e daí por diante, como requeiram suas necessidades momentâneas. (BETTELHEIM, 1978, pg. 82).

304

Todas as regências onde o bolsista/professor contou histórias, também foram realizadas atividades pedagógicas a fim de materializar a história contada, por meio da confecção de materiais, como por exemplo, fantoches, onde foram trabalhadas, a coordenação motora fina, a convivência em grupos, reciclagem de materiais descartáveis. Desse modo os alunos aprendem a conviver com o outro, desenvolvem as suas potencialidades, além de compreenderem a necessidade de uma consciência ambiental.

A criança ao entrar na escola, encontra-se em um período de desenvolvimento de suas capacidades, estando ao mesmo tempo em fase de adaptação com o ambiente escolar. Durante o processo de ensino e aprendizagem existe a necessidade que o aluno tenha uma familiarização com o gênero textual estudado. Ao contar histórias às crianças do primeiro ano do ensino fundamental, o pibidiano busca trabalhar além de gêneros textuais já conhecidos, uma metodologia de ensino a qual a criança já encontra-se familiarizada, seja na educação infantil, ou até mesmo dentro de seus próprios lares.

Ouvir histórias, não é uma novidade, o que facilita a interação entre o professor, e os alunos. É relevante refletir, que enquanto contador de histórias, o professor, deve prevenir-se, excluindo de seu plano de aula definições de padrões sociais que possam atingir a criança enquanto

indivíduo, devendo, portanto utilizar a literatura como um instrumento libertador e transmissor de valores positivos, mas com ressalvas, uma vez que as morais utilizadas pelas histórias podem estar permeadas por ideologias que cerceiam a liberdade da criança.

Segundo Lajolo, devemos ser sempre criterioso ao levar a literatura para os alunos tendo em vista o meio social em que vivem, trabalhando de forma a desenvolver a imaginação e o gosto pela leitura, levando-os a entender que algumas histórias foram escritas em uma época diferente da nossa e para determinadas classes daquela época, onde a maioria não tinha acesso a leitura.

[...] A escola e a família podem ser instrumentos avessos a aventura e a emoção, mas detém a palavra final, constituindo nos abaluartes seguros que garantem aos pequenos protagonistas os requisitos fundamentais para sua sobrevivência. Eis como restabelecer o domínio dos maios velhos e dos objetos culturais, como os livros, qualificados, todos, como depositários do conhecimento e sabedoria. (Lajolo, 2007, p.118)

Sendo o professor um construtor do conhecimento, cabe a ele desconstruir a ideia de que para viver aventuras é preciso viajar. Apresentando a eles que por meio de obras literárias podemos descobrir que mundos da imaginação como o "Sitio do pica-pau amarelo" uma das obras mais conhecidas, é fictício, mas podem nos levar por viagens fascinantes sem precisar sair de casa.

Sempre que se inicia uma ação sobre uma realidade qualquer, é evidente que apareçam efeitos de toda ordem. A mudança de uma realidade provoca as mais diversas consequências. Com isso busca-se aproximar os alunos dos conteúdos construídos historicamente, da realidade concreta de cada sujeito. As atividades aplicadas e desenvolvidas junto com os alunos que acabam deixando marcas positivas, esta é uma experiência que causa satisfação, uma vez que na universidade estamos nos preparando para os momentos em que estaremos atuando como professores em sala de aula.

Considerações finais

Em meio a essa troca de conhecimentos, a problemática da falta da literatura na escola foi levantada, oportunizando um trabalho diferenciado, e necessário para a formação de jovens leitores no período de alfabetização, buscando desenvolver a expressão e a comunicação, nas interpretações sobre as histórias e sobre o mundo. O programa não promete, respostas sobre o problema, mas inicia uma proposta concreta de incentivo a literatura em sala de aula. Não é somente a atividade em si que ensinam, mas também as formas de interação, as trocas de experiências entre os alunos, onde eles partilham significados no processo de aquisição dos novos conhecimentos.

É difícil mensurar, até que ponto a utilização da literatura beneficiou alguma das crianças atendidas pela iniciativa desse subprojeto. Quando nossas ações são voltadas diretamente a indivíduos, quantificá-las em números é algo complexo, acreditamos até, impossível. Temos compreendido que a literatura é extremamente benéfica às crianças, e foi nisso que nos fundamentamos. Nessa iniciativa tivemos 12 (doze) acadêmicos dentro da sala de aula, experienciando uma nova maneira, de se trabalhar os conteúdos historicamente presentes nas escolas da educação básica. O que se foi aprendido, tanto por parte das crianças quanto dos bolsistas do programa, encontra-se como um conhecimento singular agregado de maneira diferente por cada um, e que fará diferença acreditamos nós, dentro da sociedade a qual fazemos parte, e em especial, nas salas de aula as quais esses hoje, iniciantes na docência atuaram como Professores.

Referências

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 9ª edição, 1980.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: História e histórias**. 6ª edição. Ed. São Paulo, 2007.

MENEGOLLA, Maximiliano, SANT'ANNA, Ilza Martis. **Por que planejar, Como Planejar?** Currículo, Aula, Área. 11ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PORLÁN, Rafael & MARTÍN, José. **El diario del profesor: un recurso para la investigación en el aula**. 9ª ed. Sevilla, Díada, 2004. Tradução livre por Cléria Maria Wendling.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 14TM edição. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

A LITERATURA INFANTIL COMO IMPORTANTE FERRAMENTA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA

OLIVEIRA, Claudineia Aparecida Machado de ¹
KIRCH, Juliana Pocaterra ²
CANDIDO, Lorrana Eloísa Escoriça ³
BONDEZAN, Andreia Nakamura ⁴

Resumo: A proposta desse artigo é relatar as experiências vivenciadas em uma turma de 4º ano do ensino fundamental da rede municipal de ensino da cidade de Foz do Iguaçu - Paraná, na qual é aplicado um projeto de incentivo a leitura e a escrita, desenvolvido pelo subprojeto de Pedagogia/PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação À Docência. Com base no tema do projeto buscamos na literatura infantil, aportes que nos auxiliassem nesse processo de formação de um sujeito leitor, apto a produzir textos ordenados e coerentes. Mas, além disso, que esta prática fosse algo que desenvolvesse no aluno a capacidade de criação e imaginação. Utilizamos Abramovich (1991); Silva (2009); Oliveira (1996) e outros na realização deste trabalho. A partir das experiências vivenciadas, observamos que a literatura infantil auxiliou a aprendizagem dos alunos, instigando o gosto pela leitura de diferentes textos e a escrita de histórias.

Palavras – Chave: Ensino e aprendizagem. Literatura Infantil. Leitura e escrita

Introdução

Questões acerca dos métodos e técnicas para trabalhar e aprimorar a leitura e a escrita com as crianças permeiam o ambiente escolar. Como possibilitar a formação de um sujeito leitor, que adquira o hábito e o gosto pela leitura? Como ensinar alunos que apresentam dificuldades em produzir textos? Esta dificuldade está relacionada à falta de leitura?

Ao iniciarmos o desenvolvimento do nosso subprojeto de Pedagogia que tem como objetivo o incentivo a leitura e a escrita na Escola Municipal Jorge Amado que integra a rede municipal de ensino da cidade de Foz do Iguaçu, nos deparamos com essas mesmas situações em sala de aula: pouca prática de leitura, intensa dificuldade em produzir pequenos enunciados, e até mesmo dificuldade em desenvolver a imaginação por parte de nossos alunos. Esse cenário despertou nosso interesse em procurar aportes que amenizassem as dificuldades anteriormente elencadas.

Sem o intuito de buscar responsabilizações por esse quadro, nos propomos a buscar um referencial teórico que nos possibilitasse compreender como ocorre o processo de aquisição da leitura e da escrita. Conforme Mello (2006), a criança é ativa no processo de aprendizagem e, assim,

307

¹Acadêmica do terceiro ano de Pedagogia - UNIOESTE- Integrante do PIBID Subprojeto de Pedagogia claudineia.machado@outlook.com

²Acadêmica do terceiro ano de Pedagogia - UNIOESTE - Integrante do PIBID Subprojeto de Pedagogia JulianaPocaterra@gmail.com

³Acadêmica do primeiro ano de Pedagogia - UNIOESTE - Integrante do PIBID Subprojeto de Pedagogia Lorrana_eloisa@hotmail.com

⁴ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Docente do curso de Pedagogia e Coordenadora de Área do Subprojeto de Pedagogia/PIBID/UNIOESTE campus de Foz do Iguaçu. an.bondezan@hotmail.com

a leitura e a escrita não podem ser apreendidas com treino, mas deve ter significado para ela e permitir sua participação no contexto da sala de aula.

Ao trazer a história para a escola, ao formular e expressar opiniões, ao propor soluções para os problemas vividos no grupo, ao expressar suas ideias, angústias e sentimentos, a criança deixa de ser um anônimo e passa a ser alguém que tem uma identidade no grupo (MELLO, 2006, p. 184).

Para a aquisição da leitura é muito importante que a criança possa ter acesso a histórias. A princípio contadas por pessoas de sua convivência, como pais, irmãos e outros. Nas palavras de Abramovich:

Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e compreensão de mundo (ABRAMOVICH, 1991, p.16).

Neste contexto é importante saber que algumas crianças, por questões particulares e familiares, podem ter contato com a leitura apenas quando chegam à escola, por isso a necessidade do professor iniciar esse hábito e torná-lo parte do cotidiano da sala de aula. Quando um professor lê para seus alunos e estimula a expressar suas opiniões, não está apenas relatando uma história, está inserindo-os no mundo da imaginação.

Desta forma encontramos na Literatura Infantil a possibilidade de desenvolver a capacidade de imaginação, leitura e escrita dos alunos.

Desenvolvimento do projeto

Utilizamos a literatura infantil como ferramenta para que os alunos dos 4º anos do ensino fundamental, da escola conveniada, pudessem desenvolver a leitura e a escrita. Silva explica que:

A literatura é um fenômeno estético. É uma arte, a arte da palavra. Não visa a informar, ensinar, doutrinar, pregar, documentar. Acidentalmente, secundariamente, ela pode fazer isso, pode conter história, filosofia, ciência, religião. O literário ou o estético inclui precisamente o social, o histórico, o religioso, etc., porém transformando esse material em estético. (COUTINHO, 1978, p. 8 apud SILVA, 2009, p. 140).

Ao dispormos da Literatura infantil como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem dos nossos alunos, não a tratamos como simples apoio pedagógico, com intuito unicamente de transmitir conhecimentos sistematizados. Mas, nosso objetivo maior foi o de aguçar o interesse de nossos alunos pela leitura, considerando que, ler algo que nos interessa, torna a prática mais

prazerosa. O ato de ler, desperta o indivíduo para a o mundo, para a vida, torna-o capaz de compreender seu contexto e nele atuar.

A importância da literatura infantil para a criança é defendida por autores como Oliveira (1996, p. 27) que afirma:

A literatura infantil deveria estar presente na vida da criança como está o leite em sua mamadeira. Ambos contribuem para o seu desenvolvimento. Um, para o desenvolvimento biológico e o outro, para o desenvolvimento psicológico, nas suas dimensões afetivas e intelectuais.

Cientes da contribuição desta ferramenta para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos, organizamos o primeiro passo deste projeto: a seleção das literaturas mais adequadas para as turmas. Foi fundamental encontrar histórias de fácil compreensão, que chamassem a atenção das crianças e despertassem sua curiosidade, e também que se aproximassem de suas realidades, que pudessem transmitir mensagens as quais lhe fariam sentido. Segundo (DIAS, 2010, p. 8) “escolher um bom livro é fazer a criança despertar para o mundo real. Sem contar que a literatura é por si só um mundo de fantasia em tempo e espaço diferentes, possibilitando assim o despertar da criatividade e pensamento crítico”.

No cotidiano da escola Jorge Amado, encontramos diversos dilemas vivenciados pelos alunos, entre eles, a falta de autonomia para decidir e assumir suas escolhas perante seus amigos, sem ter vergonha do que iriam achar ou pensar a seu respeito. Refletindo sobre o assunto, optamos por utilizar uma literatura que abordasse de alguma forma essa necessidade dos alunos. A literatura escolhida por nós que, possibilitou trabalharmos a importância do autoconhecimento da identidade e o desenvolvimento da autonomia para a vida, foi “Maria vai com as Outras”, de Sylvia Orthof (2008), pois, é uma história que trata desse tema de uma forma simples e realista. Sua personagem principal é uma ovelha que tem suas vontades próprias, mas, para satisfazer todo o grupo de amigas e não andar sozinha resolve fazer tudo aquilo que as outras fazem, mesmo quando não quer, até que, num certo momento, ela descobre que cada um pode seguir seu próprio caminho e decide por assim fazê-lo.

Utilizamos alguns recursos visuais, confeccionados previamente por todos os integrantes do projeto, como fantoches de palitos; o cenário feito com papel sulfite e máscaras. Nosso objetivo era tornar o momento da leitura o mais agradável possível, para que a partir dessa primeira história as crianças tivessem vontade de ler e escutar outras histórias, ou seja, criar nelas o gosto e o hábito da leitura.

Após a contação levantamos uma reflexão em torno da questão da identidade e da autonomia.

O indivíduo autônomo seria aquele que é constituído e guiado pelas leis da sua razão. Nesse termo está implícita a ideia de sujeito e, mais ainda, a de um sujeito que se determina pela sua vontade, pois esta não depende dos seus desejos e do seu contexto social, mas unicamente da razão (BERTOL; SOUZA, 2010, p. 829).

Alertamo-los sobre o fato de, por vivermos em coletividade, podemos ser induzidos a fazer o mesmo que os outros, e essas ações podem ser boas ou ruins. A falta de autonomia nos torna vulneráveis, pois ao não assumirmos uma postura firme, com opinião própria, a depender das companhias que nos rodeiam, podemos dispor de comportamentos inadequados tais como o uso de drogas, álcool e tabaco.

Durante essa discussão, as crianças participaram de uma forma significativa, dando depoimentos de situações vividas por elas, parentes ou amigos, evidenciando desta forma, que compreenderam a mensagem do livro. Consideramos importante fazer uma relação entre o conteúdo trabalhado e o que o aluno já tem conhecimento, sem desviar da sua realidade, isso possibilita um aproveitamento maior da aula, pois o aluno sente-se importante ao poder participar, isso torna o processo de ensino e aprendizagem mais prazeroso.

310

Para avaliar os resultados obtidos nessa aula, aplicamos duas atividades; um caça-palavras, no qual eles tinham que encontrar algumas palavras presentes na história, e na sequência uma produção de texto sobre a literatura em questão. Poderiam escolher falar sobre o tema discutido (autonomia e identidade) ou reproduzir a história, utilizando como auxílio a exposição de imagens que ficaram fixadas no quadro que representavam a sequência lógica da história. As duas atividades foram realizadas com o nosso acompanhamento. Durante a produção de texto, ao mesmo tempo em que tentamos ampliar essa produção, também fomos abordando questões ortográficas a fim de que entendessem regras básicas como o uso de acentuação e pontuação.

Conclusão

Sabemos que, construir o hábito da leitura e escrita é um processo longo, que deve ser trabalhado dia a dia, durante toda vida escolar e não apenas no desenvolvimento de um projeto. Porém, consideramos que as atividades que desenvolvemos com nossos alunos, possibilitaram a percepção de que um livro pode relatar realidades das quais eles também participam.

Um de nossos objetivos foi que nossos alunos entendessem que a leitura não está unicamente ligada a aquisição de conhecimentos científicos, exigidos nas instituições educacionais, e que não deve ser concebida como obrigação, mas sim, como fonte de conhecimento e prazer. Além de aprender conteúdos desconhecidos a leitura propicia uma viagem pela imaginação, já que os livros podem trazer romances, aventuras, poesias, histórias reais etc. Sendo assim, nosso propósito foi despertar o gosto e o interesse pelo ato de ler .

A partir das experiências vivenciadas em sala de aula, acreditamos que a Literatura Infantil; contando com uma boa mediação, pode auxiliar no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita. Consideramos que dispor de leituras que interessem às crianças propicia uma maior interação delas durante a aula, e facilita sua atenção e disposição para a realização das atividades posteriores.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices**. 2 ed, São Paulo, SP, Editora Scipione Ltda, 1991.

BERTOL, Carolina Esmanhoto; SOUZA, Mériti de. Transgressões e Adolescência: Individualismo, Autonomia e Representações Identitárias. **Psicologia Ciência e Profissão**. n.30 v.4, 2010,p. 824-839. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v30n4/v30n4a12.pdf> > Acessado em: 30/08/2014.

DIAS, Luciana da Silva. A Literatura Infantil como estratégia nas series iniciais do Ensino Fundamental. **Trabalho de conclusão de curso apresentado a Comissão de Graduação de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, RS, 2010. Disponível em: < <file:///C:/Users/Home/Downloads/modelo%20artigo.pdf> > Acessado em: 28/08/2014.

MELLO, Suely Amaral. A apropriação da escrita como instrumento cultural complexo. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lina; MILLER, Stela (Org.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara, SP; Junqueira&Marin, 2006.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. **Leitura Prazer - Interação participativa da criança com a Literatura Infantil na escola**. São Paulo: Paulinas, 1996.

ORTHOFF, Silvia. **Maria vai com as outras**. 22 ed. São Paulo: Ática, 2008.

SILVA, Aline Luiza da. Trajetória da Literatura Infantil: Da origem histórica e do conceito mercadológico ao caráter pedagógico na atualidade. **REGRAD – Revista Eletrônica de Graduação da Univem**. n. 2 v.2, 2009, p. 135-149. Disponível em:<<http://revista.univem.edu.br/index.php/REGRAD/article/viewFile/234/239>> Acessado em: 15/08/2014.

A LITERATURA INFANTIL NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA DOS ALUNOS DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Fabiana Aparecida da Cruz Ramos¹
Lucas Almeida Machado²
Luciane Maehler Kaiser³
Andreia Nakamura Bondezan⁴

Resumo: O presente texto apresenta uma síntese do trabalho realizado pelo Subprojeto de Pedagogia/UNIOESTE/Foz do Iguaçu do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O objetivo é desenvolver a leitura e escrita de alunos 4º ano do ensino fundamental de uma escola municipal da periferia desta cidade. Destacamos neste contexto a literatura infantil como um instrumento importante neste processo. Utilizamos como referencial para este trabalho as obras de Zilberman (1987); Simões (2000); Mello (2006), e outras. As literaturas infantis utilizadas foram criteriosamente selecionadas considerando a realidade social das crianças, levando-as a refletir sobre suas ações, estimulando o desenvolvimento social, emocional e cognitivo. Observamos que os alunos tiveram um significativo aproveitamento das aulas que demonstraram interesse, participaram com suas opiniões, interagiram entre si, exercitaram a leitura e a se empenharam na produção de textos.

Palavras-chave: Literatura. Leitura. Escrita. Ensino.

Introdução

Participar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) no subprojeto de Pedagogia/Foz do Iguaçu, tem sido um importante processo de formação. O objetivo maior deste subprojeto é promover ações que auxiliem na aprendizagem e no desenvolvimento da leitura e escrita dos alunos de uma escola da periferia desta cidade.

A experiência, aqui destacada, foi realizada numa turma do 4º ano do ensino fundamental. Durante os três meses que estivemos na sala de aula, pautados no objetivo mencionado, inserimos algumas obras de literatura infantil com diversos conteúdos e que permitiram trabalhar amplos temas e questões relativas à realidade dos alunos de forma a tornar o aprendizado significativo para estes.

Realizamos diferentes contações de histórias, visando incentivar a leitura, estimular a imaginação, ampliar o repertório oral dos alunos e, conseqüentemente, trabalhar a escrita por meio de produções textuais. Nas experiências vivenciadas em sala de aula, pudemos perceber que muitos alunos apresentam dificuldade na leitura e escrita, assim, buscamos por meio da literatura infantil despertar o interesse para estes processos, auxiliando no desenvolvimento social, emocional e cognitivo.

¹ Acadêmica do 3º ano do curso de Pedagogia da Unioeste – *Campus* de Foz do Iguaçu e bolsista do PIBID.

² Acadêmico do 3º ano do curso de Pedagogia da Unioeste – *Campus* de Foz do Iguaçu e bolsista do PIBID.

³ Acadêmica do 1º ano do curso de Pedagogia da Unioeste – *Campus* de Foz do Iguaçu e bolsista do PIBID.

⁴ Prof. Dra. do Curso de Pedagogia e coordenadora do Subprojeto PIBID de Pedagogia da Unioeste - *Campus* de Foz do Iguaçu.

A literatura na sala de aula

O uso da literatura infantil nas escolas aborda a arte e a educação. Sua primordial função deve ser a dimensão estética e formadora das crianças, nas quais sejam estimuladas suas capacidades de imaginação e criação (ZILBERMAN, 1987).

Na seleção das literaturas, procuramos pontuar determinados conteúdos como o desenvolvimento da leitura, a escrita, interpretação de textos, ampliação do vocabulário e da capacidade argumentativa. Segundo Simões (2000, p.23), por meio da escuta das histórias “a criança aprende pela experiência as estruturas linguísticas mais elaboradas”, constrói o seu conhecimento da linguagem escrita, produz e interpreta diferentes gêneros textuais.

No entanto o objetivo pautado neste trabalho era de que as histórias pudessem ser um referencial para lidar com os problemas sociais vivenciados pelos educandos. Sendo assim, os livros escolhidos tratam de direitos e deveres sociais, valores, autoconfiança, criticidade, a não discriminação, dentre outros.

Para cada literatura apresentada preparamos material de apoio para nos auxiliar na contação da história e despertar a curiosidade nas crianças, como fantoches, cartazes, cenários, etc. Em todas as histórias realizamos discussões sobre suas compreensões e aprendizagem dos conteúdos abordados. Ao término das histórias puderam ter contato direto com os livros, momento este muito esperado onde puderam manuseá-los, ver as figuras sentindo as diferentes texturas.

No decorrer do processo, a partir das histórias contadas e das atividades realizadas, observamos que as crianças passaram a interagir com maior frequência durante a realização dos exercícios propostos, sentiam mais liberdade de expressar suas opiniões e, conseqüentemente, produziam textos com escrita mais elaborada. Observamos o desejo também de criar a sua própria história.

Segundo Mello (2006), para estimular e exercitar o desejo de expressão da criança é necessário um trabalho rotineiro. É importante que a criança conte histórias de sua vida e de sua imaginação, que a professora também conte histórias para que os alunos recontem posteriormente, de forma que a criança resolva problemas do dia-a-dia, exercendo seu papel de protagonista em todas as atividades na sala de aula.

Jorge (2003, p.111), destaca que o “educador deve criar formas significativas e expressivas de comunicação [...] possibilitando que a criança encontre significados para a sua própria existência.” Após a contação da história, dialogávamos com os alunos sobre o que consideraram mais importante na história, sua identificação com a narrativa e com as ações dos personagens.

Sendo assim, as histórias contadas foram relacionadas com sua realidade social, para que conseguíssemos sucesso na proposta de levá-los também à reflexão sobre suas ações e possibilidades de atuação.

Ao longo do trabalho na sala de aula, percebemos que a violência, as drogas e o roubo eram questões muito presentes no cotidiano dos estudantes. Sentimos então a necessidade de trabalhar com histórias que abordassem questões humanas, que ampliasse a visão de mundo que eles tinham, podendo pensar de forma crítica sobre o assunto, se preocupar com as pessoas ao seu redor e desenvolver a empatia. Conforme Battaglia, “a literatura tem papel fundamental na reformulação de valores e na conscientização dos seres em formação, preservando princípios éticos e respeito aos direitos humanos” (BATTAGLIA, 2003, p.118). A história de João e Maria foi utilizada neste contexto.

A história de João e Maria

Entre as histórias contadas em sala de aula, destacamos a de João e Maria por considerar que esta apresenta situações semelhantes a vivências dos educandos da escola a qual desenvolvemos o subprojeto. A versão contada foi o conto de fadas *Hansel e Gretel* dos Irmãos Grimm, publicada em 1812.

A história relata a dificuldade de sobrevivência da família das crianças que viviam em um período de fome, o abandono das crianças pelos pais, as más ações da madrasta e da bruxa, o ato de João e Maria comendo os doces da casa da bruxa sem permissão e as estratégias das crianças para conseguir escapar da bruxa e chegar de volta em casa.

No primeiro momento em sala de aula, realizamos a contação da história. Aproveitamos que algumas crianças já conheciam a história e as instigamos a participar do conto. Finalizada esta etapa, introduzimos alguns temas e questões sociais pouco discutidos na escola, como a família, o afeto e boas ações no dia-a-dia.

Num segundo momento, após um diálogo com os alunos, solicitamos que fizessem uma produção textual a partir da história contada. Não delimitamos um tema, porém, que escrevessem a partir do debate realizado. Assim, os textos foram diversos, uns destacaram o papel da bruxa na história, outros o erro dos pais de João e Maria em abandoná-los, do medo do abandono, alguns concordavam com o que Maria fez com a bruxa (jogá-la dentro do forno em chamas), outros discordavam, afirmando que não era o correto.

Já no terceiro momento, levamos os estudantes para o saguão da escola, onde fizemos uma gincana com perguntas sobre a história visando desenvolver a capacidade de interpretação da

história, revelando que podemos relacionar os fatos da história com nossa realidade e que elas também nos influenciam. Além destas, utilizamos outras brincadeiras, como a corrida do ovo, das latas, passa grampo, entre outras, estimulando à criatividade, a interação da turma que pela experiência da união viram que é possível reconhecer e superar os próprios limites e aceitar os limites dos colegas, e por fim descobrem que juntos podem alcançar os objetivos com mais rapidez e com maior facilidade.

No quarto e último momento da aula, conduzimos as crianças até à sala de aula onde uma deliciosa surpresa os aguardava, a casa de doces da bruxa. As crianças se deliciaram com as guloseimas enquanto numa conversa animada aproveitamos para falar sobre algumas lições que puderam apreender na história de João e Maria: como não se deixar enganar por aparências, no caso da casa da bruxa que era linda, repleta de gostosuras e aparentemente não exibia perigo algum, e até mesmo a própria bruxa que se mostrou bondosa ao encontrar as crianças, quando na verdade sua intenção era comê-las.

A partir deste exemplo remetemos a questões do nosso cotidiano, em que também existem situações que aparentam ser boas, mas na realidade são muito perigosas e prejudiciais ao ser humano, as drogas, o roubo, etc. Outro ponto importante que destacamos foi a necessidade de buscar soluções para nossos problemas.

Finalizamos o trabalho com esta história com a conversa com a turma. Buscamos estabelecer um elo entre a fantasia e a realidade dos alunos, a fim de que pudessem perceber as mensagens transmitidas pela literatura e usufruir delas.

Conforme Galuch e Sformi (2008, p.70), o “desenvolvimento cognitivo ocorre à medida que os estudantes têm acesso aos conhecimentos já produzidos e que estão presentes nas diferentes áreas do saber escolar”. Sendo assim, enquanto educadores nosso papel é instrumentalizar os estudantes com os conhecimentos históricos, que lhes possibilitem estabelecer uma relação competente com o mundo e, para isto, é fundamental que a escola trabalhe o desenvolvimento de sua capacidade de ler, escrever e interpretar corretamente.

Conclusão

A partir dos aspectos analisados, pudemos perceber que a literatura é um instrumento pedagógico na ampliação da capacidade de escrita, oralidade, imaginação. É também uma importante ferramenta para se trabalhar na sala de aula, que favorece as capacidades dos alunos na leitura, escrita e interpretação.

Com a utilização da literatura infantil conseguimos despertar o interesse, estimular a imaginação, ajudar no desenvolvimento social, emocional e cognitivo, e observamos um desempenho significativo tanto nas produções de textos, como na participação em sala de aula. Houve fortalecimento do conhecimento que os alunos já possuíam e a aquisição de novos conhecimentos.

Embora o trabalho de nosso subprojeto esteja no início, podemos concluir que a literatura infantil pode se tornar grande aliada do educador. No processo da leitura e escrita, em especial, este recurso constitui-se em um rico instrumento que proporciona o desenvolvimento das capacidades de atenção, de imaginação, de percepção e, para além disso, permite ao aluno o prazer da curiosidade, da descoberta, da fantasia.

Referências Bibliográficas

BATTAGLIA, Stela Maris Fazio. **A criança e a literatura**. In: DIAS, Marina Célia; NICOLAU, Marieta Lúcia Machado (orgs.). Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância. Campinas, SP, 2003, p.113-125.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Enfrentar o fracasso escolar? Garantir o acesso ao conhecimento sistematizado!** In: ALTOÉ, Anair (org.). Temas da educação contemporânea. Cascavel: EDUNIOESTE, 2008, p.57-73.

JORGE, Linice da Silva. **Roda de histórias: a criança e o prazer de ler, ouvir e contar histórias**. In: DIAS, Marina Célia; NICOLAU, Marieta Lúcia Machado (orgs.). Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância. Campinas, SP, 2003, p. 95-112.

MELLO, Suely Amaral. **A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo**. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela. Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2006, p. 181-192.

SIMÕES, Vera Lucia Blanc. **Histórias infantis e aquisição de escrita**. São Paulo Perspec. [online]. 2000, vol. 14, n. 1, pp. 22-28. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9799.pdf>>. Acesso em: 2 ago. 14.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1987.

A LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

COUTINHO, Andressa Agostinho¹

HENRIQUES, Aline Moreno Noivo²

NASCIMENTO, Francielle Pereira³

MAGALHÃES, Cassiana⁴

Resumo: Pretendemos neste artigo destacar a importância da intencionalidade da prática docente voltada para a humanização na Educação Infantil. Para tanto, questionamos: “Como a literatura contribui no processo de organização das práticas pedagógicas voltadas para as crianças pequenas?”. No intuito de responder à questão desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica tendo como objetivo identificar como a Literatura possibilita a apropriação das qualidades humanas às crianças contempladas por essa etapa educacional, com base na Teoria Histórico-Cultural.

Palavras-chave: Educação Infantil. Literatura Infantil. Processo de humanização.

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem um papel fundamental na formação do indivíduo. É fator importante para o futuro da criança, pois ela é responsável pelo desenvolvimento de habilidades que são desenvolvidas na idade de zero a cinco anos, não podendo ser tratada como desnecessária.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a criança é um sujeito histórico e de direitos que, nas vivências, vai construindo sua identidade pessoal e coletiva (BRASIL, 2010), ou seja, está passando pelo processo de humanização, apropriando-se da cultura que a sociedade construiu no decorrer do tempo. Portanto, na realidade escolar, verificamos a importância da intencionalidade da prática docente voltada para a promoção do desenvolvimento das qualidades humanas.

Partindo desses pressupostos, instigadas pela problemática: “Como a Literatura contribui no processo de humanização das crianças pequenas?”, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica, buscando nos representantes da Teoria Histórico-Cultural, bem como nos teóricos que tratam da Literatura Infantil no processo de humanização, sanar tal inquietação, que surgiu devido às

¹ Graduanda do Curso de Pedagogia. Bolsista do PIBID. Universidade Estadual de Londrina. Contato: andressa.91af@gmail.com

² Licenciada em Pedagogia. Bacharel em Direito. Supervisora do PIBID de Pedagogia. Universidade Estadual de Londrina. Contato: alinemhenriques@yahoo.com.br

³ Graduanda do Curso de Pedagogia. Bolsista do PIBID. Universidade Estadual de Londrina. Contato: franciellepn10@gmail.com

⁴ Doutora em Educação. Docente do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina. Coordenadora do PIBID Pedagogia. Contato: cassiana@uel.br

experiências docentes proporcionadas pelo Programa de Instituição de Bolsa de Iniciação à Docência, o PIBID, em um Centro Municipal de Educação Infantil da cidade de Londrina-PR, onde atuamos enquanto acadêmicas do curso de Pedagogia, docente supervisora e coordenadora do projeto.

O objetivo maior da presente pesquisa foi identificar como a Literatura possibilita a apropriação das qualidades humanas às crianças de zero a cinco anos, de forma que crie novas necessidades, atribuindo-lhes sentido e significado. Para tanto, delimitamos os objetivos específicos: conceituar a criança na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural; e reconhecer a literatura como mediadora na apropriação da cultura.

Observamos que a relação da criança com a cultura elaborada deve ser mediada e que a literatura infantil pode fazer esse papel, favorecendo o desenvolvimento do sujeito voltado para o máximo e não para o mínimo.

A criança na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural

Ao nascer, o indivíduo ingressa em um mundo que já existe, está formado e suas regras também constituídas. Para viver neste mundo, deve aprender tais regras, ou seja, apropriar-se da cultura que a sociedade construiu no decorrer do tempo. Estes elementos são externos a ele, por isso necessita do contato com o outro para se tornar parte da humanidade (MELLO, 1999).

Suas vivências, sua interação com o meio e com o outro e as transformações que causa neste meio e nos objetos vão, aos poucos, construindo a sua humanização. “Nesse processo o ser humano reproduz, para si e em si próprio, a humanidade criada socialmente ao longo da história” (MELLO, 1999, p. 4).

Então, para que haja a utilização correta dos objetos da cultura, em outras palavras, para utilizá-lo de acordo com a sua função social, conforme aponta Mello (2007) é necessário que a criança tenha sua ação com o objeto mediada por alguém mais experiente e de modo intencional, pois é apenas na relação social, por meio da mediação, que a criança se apropria e internaliza as potencialidades humanas. Nessa perspectiva, será a partir das relações sociais com o meio que o sujeito aprende e se desenvolve em suas qualidades psíquicas superiores. Segundo Vygotsky (*apud* PASQUALINI, 2009, p. 33-34) as funções psicológicas superiores, que apenas os seres humanos possuem (atenção voluntária e pensamento abstrato, por exemplo) têm a gênese cultural e não

biológica, ou seja, se, em determinada cultura ou ambiente, há condições para que elas se desenvolvam assim será, do contrário, não.

Diante de tal assertiva, acredita-se que a criança não é um ser incapaz, mas um ser que interage e estabelece relações com seu meio desde seu nascimento, através da exploração de objetos e na relação com o outro.

Desse modo, compreendemos que o processo educativo é responsável pela apropriação das qualidades humanas pela criança, ou seja, "a aprendizagem deixa de ser produto do desenvolvimento e passa a ser motor deste: a aprendizagem deflagra e conduz o desenvolvimento" (MELLO, 2007, p. 89). Assim, é possível afirmar que a aprendizagem impulsionará o desenvolvimento.

Portanto, para que a criança se aproprie das qualidades humanas precisamos garantir que o espaço escolar propicie experiências concretas que sejam capazes de impulsionar o seu desenvolvimento.

Leitura como mediadora

319

A mediação a que se referem os representantes da THC⁵ pode ser feita através de um parceiro mais experiente (adulto ou criança mais velha), entretanto, os objetos também podem fazer o papel de mediadores, como o livro de histórias, por exemplo.

Bakhtin (2003 *apud* Menin *et al*, 2010), afirma que a literatura medeia a relação da criança com a cultura de seu período e a possibilita transcendê-lo, voltando ao passado ou avançando para o futuro. Assim, a partir da leitura de obras que trata de outras épocas, as crianças entram em contato com outro momento histórico, se apropriando daquela cultura (ARENA, 2003).

A apropriação da cultura pela criança por meio da leitura não ocorre de maneira passiva, a criança pequena posiciona-se com o outro no diálogo com a leitura. Segundo Arena (2010, p.19):

Pela palavra do outro, o leitor se apropria da cultura humana para aprofundar os traços culturais e psicológicos da sua espécie. Nesse mundo, construído pela palavra do outro, o aluno na escola, como leitor de literatura infantil passa apropriar-se da cultura por meio da palavra escrita, da palavra do outros.

Menin *et al*, (2010), apontam que a literatura infantil no contexto educativo pode ser um instrumento pedagógico essencial no processo de alfabetização, pois, abre caminhos para a

⁵ Sigla para denominar a "Teoria Histórico-Cultural".

aprendizagem de uma das qualidades mentais fundamentais no processo de humanização das crianças.

Segundo ainda estes autores, a criança aprende a ler textos, mesmo quando ainda não é capaz de lê-los, ela sente necessidade. Essas necessidades não são criadas pelas ações de agentes externos ao ser humano, mas na relação que o aprendiz mantém com os outros (ARENA, 2003). Nesse sentido, a leitura se configura como atividade de procura de respostas às perguntas que as pessoas fazem, com suposição de encontrarem respostas nos textos.

Através da leitura das histórias e das propostas realizadas após a leitura, procuramos contribuir para o desenvolvimento das potencialidades humanas nas crianças, por meio de brincadeiras, interações, atividades lúdicas, manuseio de materiais artísticos e objetos, e como aponta Mello (2007, p.85):

O conjunto dos estudos desenvolvidos sob a ótica histórico-cultural aponta como condição essencial para essa máxima apropriação das qualidades humanas pelas crianças pequenas o respeito às suas formas típicas de atividade: o tateio, a atividade com objetos, a comunicação entre as crianças, e entre elas e os adultos, o brincar.

Nesse sentido, respeitar as especificidades da criança não significa antecipar a escolarização do Ensino Fundamental, mas garantir formas de acesso à cultura e nesse caso, a partir dos elementos da Literatura, enriquecendo o dia-a-dia da criança e ampliando seu repertório.

320

Conclusão

Partindo do pressuposto de que a criança estabelece relações com os objetos de sua cultura na medida em que cria necessidades, entende-se que a literatura infantil é um instrumento cultural mediador na relação da criança com tais objetos, pois, este contato com as obras literárias é uma das possibilidades de apropriação da cultura humana.

Nesse sentido, a partir de tal aproximação, há uma troca cultural entre a obra e o leitor, cuja criança se posiciona com o outro em uma relação dialógica com o livro, capaz de compreender o ato de ler como uma função social.

De acordo com Bakhtin (2003, p 316 *apud* Arena, 2010, p. 21) o pequeno leitor "apropria-se das palavras embebidas culturalmente e, com elas, forma a sua própria consciência" e nesse processo, adquire novos sentidos e significados em sua própria prática cultural.

Desta forma, a relação da criança com a cultura elaborada deve ser mediada por um espaço que seja capaz de promover ações que favoreçam o desenvolvimento do sujeito ao máximo. E a

escola como um espaço promovedor dessa herança cultural, necessita delinear práticas educativas que tenham como foco a criança em formação, na concepção de que essa é um sujeito histórico e social que é capaz de aprender a partir das relações sociais que estabelece com o meio e com um ser mais experiente. Cabe aos educadores, portanto, buscar novas práticas que sejam capazes de ampliar o acesso à herança cultural historicamente acumulada, alargando as experiências da criança e aproximando-as do universo cultural complexo, ou seja, “criando as condições adequadas para sua criação, possibilitando que se apropriem da herança cultural da humanidade” (VYGOTSKI, 1987 *apud* MELLO, 2010, p. 65).

Referências:

ARENA, Dagoberto Buim. **Nem hábito, nem gosto, nem prazer**. In: Mortatti, Maria do Rosário L. Atuação de Professores: propostas para ação reflexiva no ensino fundamental – 1ª Edição. Araraquara: JM Editora, 2003, 112 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

MELLO, Suely Amaral. **Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil**. Revista Pro-Posições, vol.10, n.1, 1999.

MELLO, Suely Amaral. **Infância e humanização, algumas considerações na perspectiva histórico-cultural**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007. Disponível em < http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2007_01/6-Suely.pdf>. Acesso em: Ago/2014.

MELLO, Suely Amaral. As práticas educativas e as conquistas de desenvolvimento das crianças pequenas. In: RODRIGUES, Elaine; ROSIN, Sheila Maria. **Infância e práticas educativas (org)**. 1ª Edição. Maringá. Editora UEM, 2007.

MENIN, Ana Maria da C.S./ GIROTTO, Cyntia Graziella G.S./ ARENA, Dagoberto Buim/ SOUZA, Renata Junqueira. **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP. Mercado de letras, 2010.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 14, n. 1, p. 31-40, jan./mar. 2009.

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO PIBID NO COLÉGIO ESTADUAL JOÃO BETTEGA DE CURITIBA

Amanda Cristina Nocera¹

Giulian Felipe Marcoccia²

Resumo: Esse artigo consiste em uma reflexão dos bolsistas do Subprojeto de Música do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) sobre suas experiências com a inserção da música dentro da disciplina de Artes no Colégio Estadual João Bettega. O principal objetivo é relacionar a vivência do ensino da música neste contexto escolar, as dificuldades, os resultados e as possibilidades de ação, com a legislação brasileira referente à inserção da educação musical na Educação Básica.

Palavras-chave: Música na Educação Básica. PIBID. Artes.

1 INTRODUÇÃO

O subprojeto de Música do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) vem sendo desenvolvido há quatro anos no Colégio Estadual João Bettega. Este projeto tem como objetivo auxiliar a disciplina de Artes do professor e supervisor Kleber Felix, promovendo o desenvolvimento prático de atividades musicais e relacionando-as com o cotidiano dos alunos.

O Colégio Estadual João Bettega, está localizado na região do Novo Mundo em Curitiba. Reúne alunos de idades entre dez e vinte anos em situações heterogêneas, tanto sócio econômicas, quanto culturais. A cada ano a escola recebe novos alunos, crianças e adolescentes que trazem tanto realidades já marcadas como novas potencialidades.

Ao se tratar sobre a eficácia do projeto pedagógico da escola e da proposta pedagógica da disciplina de Artes para a formação e o desenvolvimento dos alunos, percebe-se que consistem em planejamentos coerentes e importantes, mas infelizmente pouco aplicados. Por exemplo, a música, que é um conteúdo que deveria ser abordado na disciplina de Artes, não tem o seu espaço na prática.

2 DIFICULDADES RELACIONADAS AO LUGAR DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Por muito tempo a música não foi uma preocupação das instituições educacionais, e, apesar de em 1971 ser aprovada uma Lei das Diretrizes e Bases (LDB) a respeito do ensino de 1º e 2º graus, Lei ordinária, nº 5.692, de 11 de agosto, ela continuou ausente. Pode-se dizer que: "A música

322

¹ Aluno de Licenciatura em Música, PUCPR, n.cristinaamanda@hotmail.com

² Aluno de Licenciatura em Música, PUCPR, giulianfelipe@gmail.com

só não desapareceu totalmente do sistema escolar, em virtude de alguns trabalhos e projetos de professores de música que abraçaram essa causa" (FONTERRADA, 2012, p.66).

Em 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, estabelece algumas normas, e o ensino da música começa, então, a estabelecer um lugar, mas ainda sem exclusividade, mantendo-se atrelado a disciplina de Artes (FONTERRADA, 2012, p.65).

Em 18 de agosto de 2008, com a Lei nº 11.769, o ensino da música tornou-se uma obrigatoriedade na educação básica, sendo esta uma grande conquista para os profissionais desta área. Porém, a legislação ainda possui lacunas, muito devido à falta da exclusividade da matéria de Música, pois esta continua inserida na disciplina de artes. Outra questão importante envolve os profissionais que ministram este conteúdo. Em sua maioria, não possuem a formação necessária para ensinar a Música: “deve-se considerar a grande carência de professores com formação específica em música nas escolas de educação básica” (PENNA, 2002, p.18).

3 EXPERIÊNCIAS DO PIBID NA ESCOLA

Em relação ao PIBID no Colégio Estadual João Bettega, no que concerne ao ensino e à promoção da arte, surgem algumas questões: Como levar a música, a dança e as demais linguagens da arte ao ambiente escolar? De que modo este trabalho pode favorecer a formação integral dos estudantes da educação básica?

A chegada de um PIBID de música em um colégio estadual é um grande desafio, devido a todos os problemas já percorridos. A partir disto, o PIBID de música tem desenvolvido dentro da disciplina de artes algumas atividades que podem trazer uma realidade diferente para os alunos do colégio. O projeto visa tomar a música como parte do processo educacional, buscando modificar a concepção da música como apenas um momento de descontração e divertimento. A música seria, desta forma, um campo com um saber específico, que deve ser lecionado com seriedade, buscando propiciar uma experiência única e essencial para a compreensão global da Arte.

3.1 APRESENTAÇÃO MUSICAL “VEM PRA RUA”

O atual projeto tem como foco trabalhar com as crianças do “*Mais Educação*”³, no período do contra turno, em razão da *Festa da Primavera* que será promovida pelo colégio no dia 24 de setembro. Os alunos terão a liberdade de expressar seus trabalhos artísticos e culturais, utilizando

³ Segundo o portal do MEC o programa *Mais Educação* é uma estratégia do Ministério da Educação como forma de proporcionar aos alunos uma agenda de atividades em período integral. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16689&Itemid=1113>.

como base a música “*Vem pra Rua*” do grupo musical “*O Rappa*”. As crianças foram incentivadas a desenvolver improvisações rítmicas, a praticarem o canto, a criarem uma coreografia e a fabricarem seus próprios instrumentos utilizando materiais recicláveis para tal.

Os alunos foram divididos entre aqueles responsáveis pelos instrumentos de percussão pela coreografia e pelo canto. Após sua divisão, foram orientados para o desenvolvimento de cada área. Um bolsista foi escolhido para auxiliar as alunas que desenvolveram a coreografia e canto, outro foi responsável por auxiliar os alunos com as improvisações rítmicas a serem executadas nos instrumentos de percussão, e os demais bolsistas foram responsáveis por auxiliar com o violão e andamento rítmico.

O desenvolvimento desta atividade depende de todos. Desta forma, estamos trabalhando com os alunos principalmente o espírito de equipe e o respeito pelas diferenças. Nos ensaios realizados, é perceptível em alguns momentos a falta de paciência de um grupo específico. Por exemplo, o grupo que está responsável pela dança e canto depende completamente do grupo da percussão para executar sua parte. Eles têm que enfrentar a interdependência de um trabalho musical em grupo. A partir disto temos trabalhado com eles a questão do trabalho em equipe, especialmente no que diz respeito ao saber respeitar os limites do próximo.

324

O projeto tem tido uma boa receptividade pelos alunos, que orientados pelos bolsistas, estão desenvolvendo suas respectivas atividades na música. Há ainda muito a ser trabalhado, principalmente o respeito pelo diferente e pelo outro. Mas as atividades tem mostrado grandes resultados. Os ensaios tem sido muito bons, os alunos participam, interagem e ficam muito satisfeitos com seus feitos.

Os principais instrumentos utilizados são parte do “*Projeto Percussão e Dança Ginga Bate Lata*”⁴, sendo eles o timbau, os atabaques, as congas, o pandeiro, o bongo e o afoxé, além de instrumentos confeccionados pelos próprios alunos. Questões importantes relacionadas ao cuidado e a conservação dos instrumentos também foram repassadas aos alunos, apontando a importância da conservação do timbre e qualidade de som dos instrumentos. O resultado do desenvolvimento da música será apresentado para o colégio e para a comunidade na *Festa da Primavera*.

4 CONCLUSÃO

As situações aqui expostas que dizem respeito à falta de atenção no ensino da música nos currículos escolares não são de exclusividade brasileira. Em abril de 2011, no *Fórum Mundial de*

⁴ Projeto social de dança e percussão que teve início em 2003 no bairro Parolin e que hoje acontece nas dependências do Colégio Estadual João Bettega.

Salzburgo, a dificuldade do ensino da música no ensino regular mobilizou diversas discussões. Um debate denominado “*O poder transformativo da música*”, reuniu educadores musicais provenientes de várias partes do mundo, que debateram a ideia de que a música é a “porta de entrada para a promoção da cidadania, do desenvolvimento pessoal e do bem estar.” (SALZBURGO, 2011, APUD FONTEERRADA, 2012, p.67).

Segundo Koellreutter (1997), a educação musical no Brasil continua sendo uma problemática importante: “apesar do trabalho incansável e eficiente de Villa-Lobos, os pais e educadores desconhecem ainda o inestimável valor educacional e socializante das disciplinas musicais, como a música de conjunto e o canto orfeônico” (H.-J. KOELLREUTER, 1997, p. 109, APUD BRITO, 2011, p.30). A nossa experiência mostrou como a música pode ser utilizada como um agente socializador. Houve aproximação entre os alunos na tentativa de execução da música e cooperação na oportunidade de ajudar uns aos outros. Conseguimos mostrar para os professores e a escola como a música pode contribuir no espírito de equipe, sensibilidade à poesia e a outros elementos artísticos.

Desta forma, a música mostra-se um conteúdo importante e infelizmente negligenciado na educação básica. As tentativas de inserção da Música no Colégio Estadual João Bettega mostraram como este conteúdo pode ser lecionado de uma forma mais específica do que normalmente é feito. A música tem especificidades que precisam ser consideradas pelos educadores e, quando há esta preocupação, os alunos podem realmente vivenciar esta faceta artística. Esta experiência permitiu uma aproximação dos bolsistas à realidade do ensino público: suas possibilidades, limitações e os possíveis benefícios da educação musical neste contexto. Além disto, a escola tem tido a oportunidade de vivenciar uma experiência com a música inexistente anteriormente, o que futuramente pode proporcionar uma maior abertura desta instituição para outros projetos no campo da educação musical.

325

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical**. 2ª edição. São Paulo: Editora Peirópolis, 2011.
- FONTEERRADA, Marisa Tench de Oliveira. **Música na Educação Básica - Diálogos, perspectivas, possibilidade**. In: FALEIROS, Lélia de Cássia; SORIA, Ana C. Soliva; ESPERIDIÃO, Neide. *Desafios e Possibilidades das Práticas Educativas*. São Paulo: Globus Editora, 2012.
- PENNA, Maura. **Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa**. In: Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 7, pp. 7-19, set. 2002.

A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, COMO BASE PARA PENSAR PROJETOS DE INTERVENÇÃO NAS AULAS DE SOCIOLOGIA. UM ESTUDO DE CASO EM CURITIBA-PR

Ramiro Gabriel Garcia¹

Entendendo a importância da observação participante para as atividades do PIBID. Este trabalho parte da observação afim de, refletir sobre as práticas docentes e os projetos de intervenção que podem ser desenvolvidos pelos bolsistas do PIBID. Para este trabalho foram tomadas como base as observações realizadas em 2013 no colégio Estadual Leônicio Correia em Curitiba, pelo projeto PIBID de Sociologia da UFPR. A partir destas observações foi feito um plano de intervenção que, possibilitasse preencher as lacunas observadas, nas aulas de Sociologia do Ensino Médio. Para estas aulas, foram utilizados materiais inovadores e uma postura que possibilitasse a participação mais ativa dos alunos, o que de certa forma contemplou os objetivos do Projeto, juntamente com os objetivos dos professores supervisores e da coordenação do projeto PIBID.

Palavras-chave: Sociologia. Ensino Médio. Observação Participante.

Observação, planejamento e intervenção.

Para este trabalho, foram realizadas uma série de atividades no Colégio Estadual Leônicio Correia em Curitiba. As atividades se iniciaram em 2013, com uma observação participante, em um total de 16 aulas de sociologia observadas, estas aulas variaram de turno (Manhã e Noite) e modalidade (Ensino Médio e Profissionalizante) todos em sistema de Bloco, logo após as observações foi planejada e realizada uma intervenção, levando em consideração as observações feitas anteriormente. A intervenção foi feita com uma série de aulas aplicadas em duas turmas do período matutino. O objetivo inicial da observação era verificar de que forma os conteúdos da disciplina são apresentados aos alunos, e em que medida a sociologia no ensino médio se compromete com seus objetivos principais “estranhar” e “desnaturalizar”, o que até então se apresentava como uma verdade absoluta. Ou seja, de que maneira a disciplina de sociologia incentiva seus alunos a duvida e a pesquisa?

Quanto aos conteúdos e discussões, estes são “construídos” em parceria com os alunos? Ou os conteúdos são aplicados de forma fechada sem questionamentos? Neste sentido, após as observações e conclusões sobre a mesma, foram planejadas duas intervenções que de alguma forma, dessem conta das lacunas observadas nas aulas de sociologia.

¹ Bolsista CAPES- PIBID de Sociologia- UPPR.

Como relatado anteriormente, foram observados dois turnos e duas modalidades de ensino. Destacaremos brevemente as suas diferenças, a principal delas é entre a manhã e a noite, onde os alunos da manhã são mais jovens e com objetivos distintos, em sua maioria vão fazer o vestibular e por conta disso são mais aplicados aos estudos, enquanto à noite, a maioria trabalha durante o dia, estuda no período noturno e poucos vão seguir estudando. No profissionalizante os alunos são mais velhos e como necessitam do diploma, são um pouco mais comprometidos e esforçados que os alunos do médio normal noturno.

Foram observadas diferenças importantes quanto às metodologias e estratégias empregadas pelos dos professores observados, enquanto um dos professores dá aulas a mais tempo e tem um domínio maior dos conteúdos, o outro professor é contratado em regime de PSS (não é concursado), acaba não tem tanto domínio da turma e dos conteúdos trabalhados, até pelo fato de ser mais jovem. Porém, no caso do professor mais experiente, as aulas são ministradas de forma um tanto burocrática e sem muitas novidades, no que se refere a recursos ou novos conteúdos, o que não acontece no outro caso, onde os conteúdos em certa medida são ministrados de forma mais inovadora, e também são trabalhados conteúdos mais polêmicos como Gênero e sexualidade.

Acreditamos ainda que exista uma relação direta entre o período da aula e o andamento da mesma. Neste sentido, as aulas ministradas no período noturno, dificultam inovações e mudança no andamento da mesma, mas talvez esta característica, possa ser objeto de estudos dos próprios alunos em uma perspectiva sociológica. A Sociologia possibilita este tipo de abordagem e questionamento, não precisa ser só mais uma disciplina do currículo de formação dos alunos.

Segundo Maria Isabel da Cunha (1997), a maioria dos professores além de não refletirem a sua condição, ainda repetem os mesmos rituais pedagógicos, que foram aplicados ao mesmo. Ainda para Maria Isabel da Cunha (1997), este problema se dá por uma dicotomia entre o Ensino e a Pesquisa, onde o primeiro estaria caracterizado pela transmissão de certezas e grandes verdades enquanto o segundo estaria contrapondo este aspecto e tomando como parâmetro a dúvida e a investigação. Em suma, Nas observações temos por um lado uma forma de lecionar, mais tradicional, com aulas expositivas, com pouco espaço para as participações dos alunos e por outro uma forma mais dinâmica de lecionar, com mais participação e questionamentos.

A intervenção foi planejada e executada, levando em consideração a observação, o objetivo das aulas em primeiro lugar, foi trazer para os alunos formas alternativas de aprender o conteúdo sociológico. Para tal, foram utilizados recursos midiáticos como, interpretação de imagens, vídeos e

apresentações gráficas. Em segundo lugar, fazer com que os alunos participassem mais das aulas. Por fim, este ciclo se fechou com a atividade pedida aos alunos.

A temática da aula foi escolhida devido à dificuldade dos professores em trabalhar com a teoria clássica, então foi realizada uma aula que abordasse a teoria de Karl Max, mais especificamente, a luta de classes em Marx. Para tornar a aula mais atraente e ajudar os alunos que iriam prestar o vestibular, a aula usou uma metodologia não muito usual em sala de aula, a análise de imagens. Esta metodologia se mostrou uma boa alternativa para falar de Marx e sua obra, porém problemática, pois, a maioria dos alunos, não tinham conhecimento técnico a respeito de imagens e composição das mesmas. A solução foi preparar além da aula de Marx, uma aula de sociologia e imagem, então foi preparada uma aula sobre Sociologia e imagem, uma aula sobre Marx, com uso de imagens e uma atividade para avaliação do conteúdo.

Em suma, o objetivo principal do trabalho foi, analisar as aulas de Sociologia/Ciências Sociais do Ensino médio, entender como estas tem um compromisso com o pressuposto básico desta disciplina “estranhar e desnaturalizar” e fazer uma intervenção, para, criar um diálogo entre a observação, elaboração e aplicação de um projeto de intervenção.

A observação nos permitiu identificar alguns limites tanto quanto a metodologia das aulas e quanto ao limite da sociologia no ensino médio, Porém acreditamos que estes não podem ser limitadores dentro de sala de aula, devemos repensar as nossas praticas e ir além.

Desta forma o projeto de intervenção se pautou neste aspecto: como podemos tornar a aula mais interessante? Tanto para o aluno, quanto para os professores. Acreditamos que para tentar responder esta questão, é necessário antes de tudo, uma mudança de postura, frente ao que entendemos por educação o que entendemos por escola, ainda refletir a respeito da relação entre Professores e alunos. Para Larrosa e Pérez:

A partir daí, nossa intenção era fazer uma escavação nessa perspectiva pelo procedimento de inverter a direção do modo de olhar: a imagem do outro não como imagem que olhamos, mas como imagem que nos olha e que nos interpela.
(Larrosa e Pérez de Lara-1998- p 8)

Não sabemos precisar, se o projeto de fato, atingiu na sua totalidade os objetivos propostos, mas certamente esta *experiência*, é parte constitutiva de um processo mais longo, a formação docente, onde existem desafios e muitos caminhos a serem descobertos e trilhados.

Acreditamos que, o direcionamento está se dando de forma correta e satisfatória, pois, analisar, refletir, mudar e tentar novas alternativas devem estar sempre na perspectiva de qualquer professor.

Referências:

CUNHA, Maria Isabel. **Universidade Futurante: Produção do Ensino e Inovação**. Org. Denise Leite, Marília Morosini, Campinas 1997. Papirus.

LISPECTOR, Clarice. **Laços de Família**. Rio de Janeiro 2009. Rocco.

LARROSA, Jorge. LARA, Nuria de Lara. **Imagens do outro**. Petrópolis 1998. Vozes.

Lei de Diretrizes e Bases para da Educação Nacional – Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996.

Orientações Curriculares para o Ensino Médio, Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília, 2006.

Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, (PCN + Ensino Médio, Ciências Humanas e suas tecnologias).

Diretrizes Curriculares de Sociologia para o Ensino Médio, Curitiba 2008.

A PERSPECTIVA FUTURA DOS ALUNOS NA RETA FINAL DO ENSINO MÉDIO: ESTUDO COM ALUNOS DO ENSINO EM UM COLÉGIO ESTADUAL DE FRANCISCO BELTRÃO, PR

Hernani Flávio¹

Resumo: Este trabalho busca relatar experiências desenvolvidas no subprojeto PIBID de Geografia, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, em Francisco Beltrão. O intuito da atividade desenvolvida com os alunos do Ensino Médio de um dos colégios parceiros do nosso subprojeto era verificar a visão dos mesmos sobre as perspectivas de futuro que possuíam principalmente relacionados à continuidade dos estudos e a inserção no mundo do trabalho. Para isso, aplicamos questionário, tabulamos os dados e com base neles construímos um ciclo de palestras com o intuito de apresentar algumas informações aos alunos sobre as possibilidades que os mesmos têm após o término do Ensino Médio.

Palavras-chave: Ensino Médio, Perspectivas Futuras, Oportunidades de trabalho, Primeiro Emprego.

Introdução

O jovem no contexto contemporâneo encontra vários desafios. Um deles é o primeiro emprego. Segundo CORROCHANO e FERREIRA (2008), as empresas exigem de seus funcionários que tenham experiência. Dessa forma, deixando os jovens numa situação muito mais difícil, pois a maioria deles não tem experiência em nenhum trabalho e ao mesmo tempo têm necessidades financeiras.

Além disso, como aponta pesquisa desenvolvida pela UNICEF (2011), a sociedade trata o jovem como um problema, como se o mesmo fosse o culpado do negativo desenvolvimento social, mas a sociedade não enxerga os desafios que os jovens enfrentam nessa etapa da vida. Ainda segundo a pesquisa da UNICEF, tais desafios afetam de forma diferente jovens de estratos sociais díspares.

De forma geral, os jovens oriundos das famílias mais pobres são os mais afetados. Muitas vezes eles se sujeitam a trabalhos que não os valorizam, pois precisam trabalhar por conta de sua precária condição financeira. Em famílias com melhores condições os jovens estudam mais tempo, pois ingressam no ensino de graduação ou no ensino técnico. Essa parcela de jovens tem tendência a uma vida financeiramente melhor, pois irão para o mercado de trabalho mais qualificado.

Outra questão que afeta os jovens é a falta de possibilidades para a continuidade dos estudos após o Ensino Médio. Segundo Kuenzer (2000) e Corti e Souza (2009) essa

¹ PIBIDIANO do Subprojeto de Geografia, UNIOESTE, Francisco Beltrão.

dificuldade de ingresso no mercado de trabalho também está relacionada com a forma como o Ensino Médio está organizado, distante de possibilitar o protagonismo juvenil e reconhecer o papel de sujeito político do jovem no mundo contemporâneo.

Ponto positivo a destacar é que, na última década, houve um aumento das oportunidades de continuidade dos estudos para os jovens que terminam o Ensino Médio, seja no Ensino Superior, seja na Educação Profissional e Tecnológica. No entanto, tais vagas ainda não foram universalizadas. Além disso, em muitos casos a ampliação das vagas no Ensino Superior não vem acompanhada da divulgação das informações, sendo que a escola pública tem um importante papel a desempenhar para que estes jovens tenham acesso às informações e possam construir perspectivas em relação a continuidades do estudos após o Ensino Médio.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Para compreendermos a visão dos alunos sobre a perspectiva de futuro dos mesmos, aplicamos um questionário para três turmas de ensino médio de um colégio estadual de Francisco Beltrão. Foram entrevistados 53 alunos do 3º ano do Ensino Médio.

331

O primeiro gráfico diz respeito aos cursos superiores pretendidos pelos mesmos:

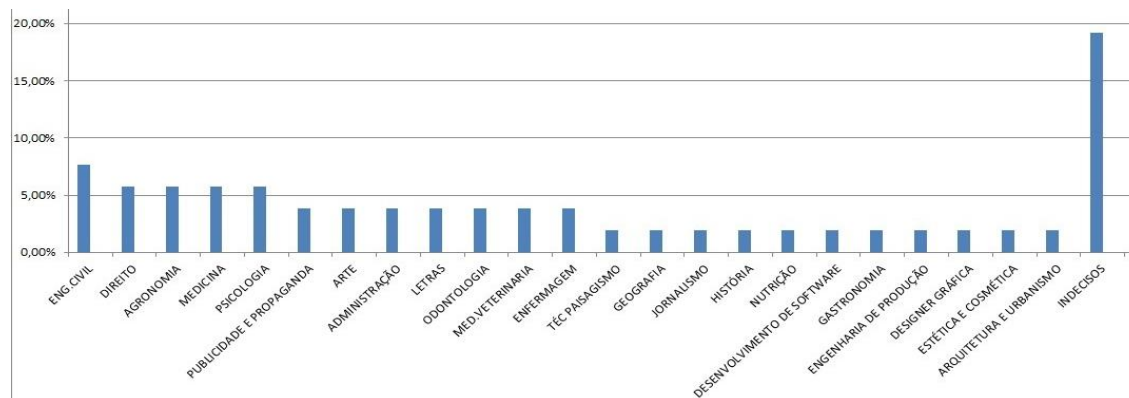


Gráfico 1: relação dos cursos pretendidos pelos alunos

Fonte: elaborado a partir dos questionários feito com os alunos, setembro de 2013.

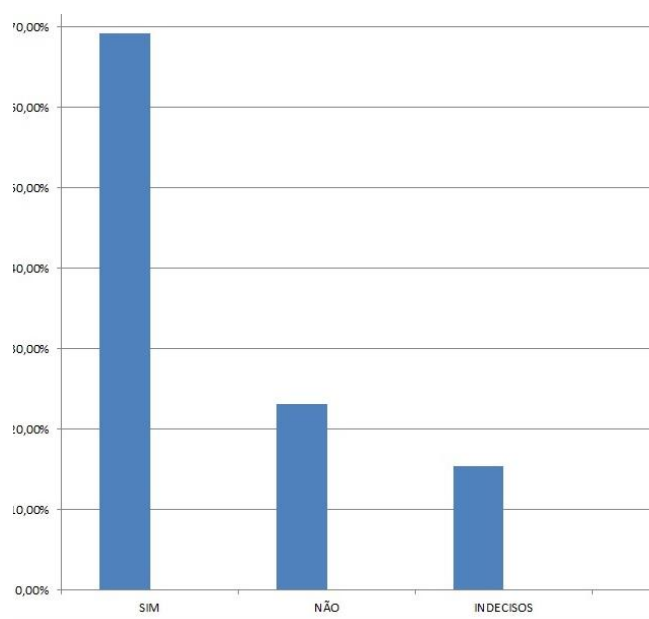
É possível perceber que existe uma grande variedade de opções de curso. Os cursos mais citados são aqueles que, tradicionalmente, são os mais concorridos no vestibular (medicina, direito, engenharias). Há que se destacar que são poucos os alunos

que demonstram vontade em fazer licenciatura, o que vai ao encontro de outras pesquisas que mostram o desinteresse dos jovens pela carreira docente.

No entanto, o que se destaca é o número de indecisos. A maior parte dos alunos ainda não sabe qual curso fazer. Podemos gerar a hipótese de que os jovens entrevistados não estão informados das políticas de ingresso para a universidade (PROUNI, FIES E SISU) e que talvez esta não seja uma questão muito discutida na escola. Em conversas informais com os alunos, pudemos confirmar esta hipótese: um grupo de alunos nos informou que são poucas as vezes que existem discussões sobre a continuidade e possibilidade de estudo após o Ensino Médio e que por isso, uma parte considerável dos alunos, encontra-se bastante desmotivada em continuar a estudar.

Perguntamos aos alunos também se eles pretendem continuar morando na cidade de Francisco Beltrão:

Gráfico 2: alunos da turma que pretendem continuar morando na cidade



Fonte: elaborado a partir dos questionários feito com os alunos, setembro de 2013.

Pelo gráfico é possível perceber que a maioria dos alunos pretendem continuar morando em Francisco Beltrão. Tal fato pode ser explicado pois está havendo certa expansão das universidades federais no Brasil atualmente. No sudoeste do Paraná, temos sete campus de universidades públicas e gratuitas abrindo assim espaço para o

jovem com renda baixa poder avançar na graduação e continuar vivendo em sua cidade natal, próximo dos seus familiares.

A partir dos dados coletados, construímos um material informativo e retornamos à escola para realizarmos uma palestra, apresentando aos alunos informações sobre as possibilidades de continuação dos estudos após o Ensino Médio. Na palestra, falamos sobre o ENEM, o SISU, o PROUNI, o FIES, bem como sobre as principais universidades públicas existentes no Sudoeste do Paraná e os cursos oferecidos. Os alunos se mostraram muito interessados e afirmaram a importância deste tipo de atividade para sua formação.

Considerações Finais

Podemos dizer que uma parte dos alunos do ensino médio entram e saem da escola sem saber o que querem como profissão, o que pode revelar que a escola tem que problematizar melhor esta questão com os alunos. O que mais me preocupa é que muitos destes alunos vão ter que se sujeitar a trabalhos extremamente precários devido à necessidade financeira.

Ao mesmo tempo, existe uma parcela grande de alunos que já sabem o curso que querem fazer ao terminar o Ensino Médio. Podemos dizer que isso ocorre pelo fato de que hoje o acesso ao Ensino Superior ser muito mais fácil do que em tempos passados, pois houve uma expansão das instituições de graduação e de programas do governo que auxiliam o jovem que pretende entrar para a universidade.

Outra parte dos estudantes escolheram alguns cursos como (Direito, Medicina, Eng.Civil), pois já se decidiram, grande parte deles não escolhem esses cursos por que querem seguir essas profissões, mas por outros dois motivos: pelo salário ser elevado e por ter um trabalho de marketing afirmando que são cursos qualificados e bem conceituados.

Os dados mostram também que são poucos os alunos que pretendem ingressar na licenciatura. Podemos dizer que há uma pressão familiar para que esses alunos venham a ingressar em cursos mais bem conceituados, como direito, medicina entre outros.

Sendo assim, é importante que a escola possibilite aos jovens, mais cedo e com maior frequência, momentos de contato com as informações sobre as possibilidades que

existem para a continuidade de estudos na região. Com isso, tais jovens poderão projetar um futuro com maior oportunidades, valorizando sua formação atual na escola.

REFERENCIAS

CORROCHANO, Maria Carla; FERREIRA, Maria Inês Caetano; FREITAS, Maria Virgínia; SOUZA, Raquel. **Jovens e Trabalho no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa , 2008.

CORTI, Ana Paula ; SOUZA, Raquel .**Que Ensino Médio Queremos**. São Paulo: Ação Educativa , 2009.

KUENZER, Acacia Zeneida. “O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito”. IN: **Educação e Sociedade**. ano XXI nº 70, Abril/2000.

UNICEF . **Adolescência uma fase de Oportunidades**. Brasília-DF: 2011.

A PLURALIDADE CULTURAL DAS LUTAS INDÍGENAS NA ESCOLA

Camila da Silva Virgilio¹
Fabio Arnold Caetano¹
Keith Sato Urbinati²
Luiz Rogério Albuquerque³

RESUMO: Nosso relato de experiência foi um trabalho desenvolvido em uma escola pública de Curitiba, com duas turmas de 9º ano do ensino fundamental II através do Projeto de Iniciação à Docência (PIBID), onde oportunizou o conhecimento e a prática das Lutas Indígenas pelos alunos. O objetivo foi o desenvolvimento da pluralidade cultural pelo resgate da cultura indígena. Realizamos um trabalho interdisciplinar entre educação física, artes e história.

PALAVRAS – CHAVE: Escola. Lutas Indígenas. Educação Física

INTRODUÇÃO

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (2002) o tema transversal ‘pluralidade cultural’ deveria ser trabalhado no ambiente escolar. Dentre diferentes povos que formam a população brasileira, os indígenas brasileiros tem uma grande contribuição sócio cultural brasileira.

Na escola, dentre as diversas disciplinas, a Educação Física é um importante agente de reconhecimento, valorização e transformação social, o que nos faz refletir sobre como trabalhar com o tema pluralidade cultural, especialmente com povos indígenas.

Dentre os diversos conteúdos da educação física escolar, o conteúdo de lutas visa à vivência dos alunos nessa prática corporal, de tal forma que venha a contribuir para seu desenvolvimento integral (LEITE, BORGES, DIAS, 2012). Segundo os PCNS (1998, p.70):

As lutas são disputas em que os oponentes devem ser subjugados, com técnicas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço na combinação de ações de ataque e defesa. Caracterizam-se por uma regulamentação específica a fim de punir atitudes de violência e deslealdade. Podem ser citados exemplos de luta as brincadeiras de cabo de guerra e braço de ferro até as práticas mais complexas da capoeira, do judô e do Caratê.

No ano de 2013 realizamos um trabalho sobre lutas indígenas na disciplina de Teoria e Prática de Lutas no curso de Licenciatura em Educação Física da PUCPR. Apesar do pouco

335

¹ Acadêmicos de Licenciatura em Educação Física do Projeto de Iniciação à Docência (PIBID, PUCPR).

² Grupo de Pesquisa em Comportamento Motor, PUCPR.

³ Coordenador do Projeto PIBID – Educação Física, PUCPR

material, resgatamos alguns levantamentos. No fichamento de trabalhos científicos observamos a dificuldade na descrição de lutas indígenas, uma vez que a corporalidade indígena é muitas vezes repassada através da oralidade e práticas corporais (SANETO; ANJOS, 2012).

Realizou-se então de forma interdisciplinar um trabalho conjunto entre os Projeto de Iniciação a Docência (PIBIDs) de educação física, história e disciplina de artes para implantar o tema pluralidade cultural através das lutas indígenas. Assim, o nosso projeto ocorreu em duas distintas fases: Na fase (1) de pesquisa realizamos levantamento bibliográfico sobre aspectos históricos, culturais e de movimento indígena. Na fase (2) houve a implementação de cinco aulas ministradas pelos acadêmicos de educação física e história para duas turmas de nono ano de uma escola estadual de Curitiba/PR. Deste modo, o objetivo do nosso projeto foi realizar uma intervenção sobre lutas indígenas no ambiente escolar.

DESENVOLVIMENTO

Na fase 1 realizamos pesquisas sobre a temática. Os acadêmicos PIBID de história realizaram levantamento referente aos contextos históricos, culturais, direitos dos índios e órgãos competentes que protegem estas etnias. Os acadêmicos PIBID de educação física sobre as lutas indígenas e artes sobre as vestimentas e ornamentos.

Após levantamento científico observamos que as lutas indígenas são pouco descritas. Apenas em algumas aldeias indígenas no Brasil. Poucos trabalhos foram aplicados na educação física escolar, como por exemplo, o de Coelho (2010). O autor Coelho, (2010) coloca como proposta utilizar nas aulas de educação física discussões sobre os costumes e tradições indígenas. Ainda observamos a luta *Huka-Huka* tradicional das Tribos *Kamayura* (JUNQUEIRA; VITTI, 2009; GRANDO, AGUIAR e OLIVEIRA, 2009) e as duas lutas o “Derruba Toco” e “Briga de Galo” (COELHO, 2010).

Para melhor compreensão do tema estudado, realizamos visitas em duas aldeias. A Aldeia *Araçáí*, etnia *Guarani*, na cidade de Piraquara, PR. Infelizmente fomos até a aldeia, mas não conseguimos realizar a pesquisa.

A segunda aldeia foi à aldeia urbana no bairro Tatuquara em Curitiba, a Aldeia *Kakané Porã*. Segundo entrevista, na aldeia não são realizadas atividade de lutas indígenas, alguns alunos realizavam uma luta parecida com a Briga de Galo. A aldeia foi modernizada por estar próxima à cidade. A modernização e perda da identidade cultural de povos indígenas são apresentadas por

Grando et al (2007), Silva e Cabral (2006), Saneto e Anjos (2012), muitos relatos de atividades de lazer são similares ao do homem branco.

Seguindo a idéia de Coelho (2010), ficou então decidida após as pesquisas a aplicação de três estilos de lutas indígenas (Briga de Galo, Derruba Toco e Huka-Huka), na educação física escolas, uma vez tendo as lutas como um dos eixos norteadores dos PCNs.

A briga de galo é uma luta realizada pela etnia *Manchineri* no Acre, onde a luta consiste em dois adversários se enfrentando em um círculo que mais ou menos 8 metros de diâmetro, os dois devem iniciar a luta com o tronco flexionado até altura da linha da cintura, ficando com as duas mãos na parte posterior da coxa com joelhos também flexionados. É proibido o uso das mãos e o objetivo é empurrar o adversário para fora do círculo usando apenas o tronco, ganhando o lutador que ficar dentro do círculo (COELHO, 2010).

A luta **Derruba toco** é também conhecida como luta do *Maracá* pelos índios *Tupinambás*. Realizada pelos índios *Pataxós* de Minas Gerais e da Bahia. Também com um círculo de cerca de 8 metros de diâmetro, um pedaço de toco de árvore fica ao centro do círculo, havendo duas maneiras de vencer a luta, derrubando o toco com alguma parte do corpo do adversário ou empurrando o oponente para fora do círculo. (COELHO, 2010)

A luta **Huka-Huka** é uma prática corporal indígena ocorrida principalmente nas tribos *Kamayura* em MT no Alto Xingu, é realizado entre os jovens, o que seria da passagem jovem para a adulta. Então esses jovens na fase pubertária por volta dos 14 anos de idade são confinados recebendo ensinamento dos índios mais velhos, refeição diferenciada para limpeza corporal e melhorar o enrijecimento muscular, além dos ritos e técnicas da luta e esse período é chamado de reclusão pubertária e uma das únicas vezes que se tem uma atividade motora é quando os jovens índios visitam outras tribos e se enfrentam de caráter amistoso (FERREIRA, 2007). Originalmente o *Huka-Huka* é realizado nos festejos *Kuarup* que é uma cerimônia que em homenagem aos mortos realizada apenas por homens (MADEIRA, 2006; JUNQUEIRA, VITTI, 2009).

O *Huka-Huka* inicia-se com os dois oponentes ajoelhados, em dado momento o dono da luta, ira ate o centro e chamaram os adversários que irão girar em círculo em sentido anti-horário de frente um com outro até se entreolharem e se agarrarem permanecendo de joelhos ai sim após tentando derrubar o adversário de costas ao chão ou agarrando na região posterior dos joelhos, saindo-se vencedor o adversário que conseguiu executar as regras, é permitido durante as lutas que os adversários fiquem em pé ou agachados. Um dos detalhes importantes que nenhuma das

lutas acima permite a agressão com chutes, pontapés ou socos e estrangulamento. (COELHO, 2010; JUNQUEIRA, VITTI, 2009).

Na fase 2 foram realizadas cinco aulas em três momentos: (1) com aulas expositivas em conjunto com o PIBID história sobre os contextos históricos, culturais, direitos dos índios, órgãos que protegem estas etnias vestimentas e ornamentos; (2) aula teórica sobre as lutas indígenas; (3) aulas práticas, com aplicação de questionário diagnóstico sobre o conhecimento dos alunos sobre a temática. Nas aulas práticas não tivemos a aceitação que gostaríamos, poucos alunos participaram da atividade (06 e 12 alunos por turma). Porém, após cada aula o número de alunos foi aumentando. As aulas ficaram mais animadas e disputadas, porém com respeito de todos e vontade de praticar as lutas indígenas.

Na primeira aula realizamos jogos de oposição, com atividades de rapidez e atenção, imobilizar, reter e livrar-se, desequilibrar, conquista de objeto e de território. Na segunda aula realizamos o jogo de oposição “Pega Pena” e Bola ao Arco e contextualizamos a luta Briga de Galo. Na terceira aula realizamos um *feedback* da luta Briga de Galo e iniciamos a luta Derruba Toco. Na quarta aula relembramos a luta Derruba Toco e começamos com a luta Huka-Huka; essa luta foi rapidamente aprendida pelos alunos e foi a mais esperada por eles devido a um dos vídeos apresentados, onde o lutador Anderson Silva visitou uma aldeia indígena e lutou com os índios nesta modalidade, quase todos participaram da aula o que nos deixou muito satisfeito. Na quinta aula foram lembradas as três modalidades e apresentação das lutas pelos alunos.

A apresentação foi realizada em espaço aberto na escola para vários alunos, foram utilizados pinturas no rosto, cocares e outros materiais confeccionados na disciplina de artes. Os alunos que não participaram da apresentação nos disseram que se arrependeram, pois não imaginavam que seria ‘tão legal’!

CONCLUSÃO

Ao realizar uma intervenção sobre lutas indígenas no ambiente escolar observamos o aumento da participação dos alunos conforme o avanço das aulas. Percebemos a importância do trabalho interdisciplinar entre as disciplinas de história, educação física e artes. Também observamos no início das atividades pouca compreensão dos alunos sobre a temática pluralidade cultural’, especialmente sobre populações indígenas.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao apoio do Prof. Lucio Coraiola e os acadêmicos Carlos Eduardo Antunes, Victor Falk e Mike Douglas no auxílio durante a intervenção deste projeto.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: PLURALIDADE CULTURAL**, 2002.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: EDUCAÇÃO FÍSICA** /SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Brasília: MEC/SEF, p.70, 1998.

COELHO, L. S. **CORPO, INFÂNCIA E CULTURA: O LAZER E A CONSTITUIÇÃO DA(S) IDENTIDADE(S) DAS CRIANÇAS PATAXÓS**. In: XVI CONBRACE e III CONICE, 2009, Salvador. Formação em Educação Física e Ciências do Esporte: Política e Cotidiano, 2009.

FERREIRA, M. R. **O PROCESSO DE MUDANÇAS NA SOCIEDADE E OS JOGOS TRADICIONAIS INDÍGENAS**. In: X Simpósio Internacional: Processo Civilizador 2007, Campinas – SP.

GRANDO, B. S.; AGUIAR, E. T.; OLIVEIRA, B. M. **A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE AS PRÁTICAS CORPORAIS INDÍGENAS E SUAS RELAÇÕES COM OS JOGOS INDÍGENAS DO BRASIL**. In: XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte [e] III Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Salvador: CBCE, 2009.

JUNQUEIRA, C.; VITTI V. T. **O KWARYP KAMAIURÁ NA ALDEIA DE IPAVU**. In: Estudos avançados. v 23, no. 65, 2009, São Paulo.

LEITE, F. F.; BORGES, R. S.; DIAS, T, L, V. **A UTILIZAÇÃO DAS LUTAS ENQUANTO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE ARAGUAÍNA-TO**. In: Revista Científica do ITPAC. v 5, n 3, 2012, Tocantins.

MADEIRA, S. P. **RITUAL DE INICIAÇÃO NO ALTO XINGU: A RECLUSÃO FEMININA KAMAYURÁ**. In: Revista de ciências humanas de Florianópolis - EDUFSC. 2006, Florianópolis – SC.

SANETO, J. G.; ANJOS, J. L. **CORPO E RITUAL NOS JOGOS DOS POVOS INDÍGENAS**. In: V Congresso Centro-Oeste de Ciências do Esporte, 2012, Dourados-MS. V Congresso Centro-Oeste de Ciências do Esporte, 2012. p. 42.

SILVA, M. C. P.; CABRAL, C. O. **POVOS INDÍGENAS E RELAÇÕES AMBIENTAIS: UM OLHAR NA EDUCAÇÃO**. In: Anais do XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte [e] II Congresso Internacional de Ciências do Esporte. CD-Rom. Recife: CBCE, 2007.

A POESIA NA SALA DE AULA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO SUBPROJETO DE LETRAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ferreira, Adriana Alexandra
Santos, Fabiana dos
Busse, Sanimar

Resumo: Apresentam-se neste trabalho algumas reflexões sobre atividade de docência realizada pelo subprojeto de Letras, nas turmas do 6º Ano do Ensino Fundamental, nos Colégios Estaduais Horário Ribeiro dos Reis e Marilis Faria Pirotelli, localizados na cidade de Cascavel, com o texto poético. As atividades foram desenvolvidas visando contribuir com o trabalho das professoras supervisoras das escolas em relação à preparação dos alunos para a Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa/2014, organizada pelo MEC, que apresentou como proposta aos alunos a produção de poesias inspiradas em suas experiências de vida. O resultado preliminar indica que é possível ensinar literatura de maneira prazerosa, tanto para o professor quanto para os alunos. A linguagem literária deve entrar em sala de aula, portanto, acompanhada do trabalho com outras manifestações artísticas.

Palavras-chave: Poesia. Ensino. Experiências de vida.

1. Palavras iniciais

O **Subprojeto de Letras – Língua Portuguesa** a ser implantado em turmas de 6º Ano do Ensino Fundamental, em duas escolas da rede pública estadual de ensino, do município de Cascavel/PR, tem o objetivo de implementar ações para a inserção do acadêmico, do Curso de Letras Português/Espanhol/Inglês/Italiano e Respectivas Literaturas, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/Unioeste – *Campus Cascavel*, no ambiente escolar, vivenciando a realidade da sala de aula, para que no exercício da docência construa-se uma metodologia adequada para o desenvolvimento de práticas letradas dos alunos no contexto de atualidade da escola.

O profissional de Letras deve segundo Paiva, tomar a língua como “objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais” (2004, p. 350). Para tal, durante a formação inicial, o acadêmico deve vivenciar situações de estudo, pesquisa e reflexão sobre a linguagem, quanto a sua manifestação, e principalmente quanto ao ensino. É preciso superar o mito que ronda o fazer científico de contraposição entre teoria e prática. Para tal, o acadêmico deve ser levado a pensar a realidade da sala de aula a partir das experiências vivenciadas na escola, entre alunos, professores, equipe administrativa e pedagógica, funcionários e toda a comunidade, com os espaços das salas de aula, biblioteca, laboratórios, materiais didáticos, entre outros.

Inúmeros os dados advindos de pesquisas e estudos revelam o fracasso da escola com relação ao ensino da leitura e da escrita. Alunos e professores avançam a cada dia por um caminho

sem perspectivas, cujos obstáculos se acentuam, mesmo com propostas de ensino interacionistas e voltadas para a comunicação. A questão pode estar, de um lado, na formação inicial do professor, quando o exercício da prática docente está restrito às atividades da prática de ensino, e, de outro, no próprio desafio de transpor para a sala de aula todo um conjunto de saberes adquiridos no Curso de Letras.

Quando se trata do ensino da leitura em sala, muitas são as discussões que se apresentam sempre buscando melhorias para com este trabalho. Faz-se necessário a reflexão por parte dos educadores sobre a prática que se realiza em sala de aula, as metodologias utilizadas, no entanto também é preciso compreender que o desenvolvimento do gosto e hábito da leitura pelos alunos não é um processo que ocorre de imediato, tem de ser estimulado constantemente e o principal estímulo é permeado pelo trabalho do professor. O aluno precisa aprender a ler o que está além do explícito, explorar o que está nas entrelinhas, dessa forma desenvolve também a sua competência crítica. Lajolo afirma que:

Ler não é decifrar como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista (LAJOLO, 1982, p. 59).

341

O desenvolvimento do trabalho com a leitura deve ir além da mera decodificação do código linguístico e o texto poético permite esse leque de interpretações, pois este não se restringe, por exemplo, apenas ao que o autor quis dizer, ou a opinião do leitor em relação à determinada temática, pode-se relacionar a períodos históricos, aspectos sociais, políticos, considerando também que possui uma estrutura que apresenta peculiaridades, talvez por este motivo seja um grande desafio para o professor trabalhar com esse gênero e por vezes é deixado de lado ou trabalhado de forma superficial. Compreende-se a importância do trabalho com gênero considerando que permite ao aluno desenvolver habilidades como: a capacidade de expressão; a observação; a socialização e o conhecimento de si mesmo; a sensibilidade, criatividade e a capacidade de interpretação, Dessa maneira desenvolverá o gosto pela poesia.

Segundo Mengue, “um poema apresenta características como a sonoridade, que é geralmente provocada por rimas, que podem vir intercaladas, rimando a primeira linha com a segunda, ou de outro jeito”. (MENGUE, 2010, p. 13). Além desse aspecto pode-se trabalhar ainda com a organização do texto, como por exemplo, a construção das estrofes, versos, ritmo,

tonicidade, figuras de linguagem, pois as imagens fazem com que a poesia seja alegre, embelezada ou triste.

O trabalho com a poesia, neste momento, teve como objetivo subsidiar os alunos para produção de poesias com o tema “O lugar onde eu vivo”. Considera-se que, a partir da poesia, seja possível desenvolver a sensibilidade dos alunos para as diferentes manifestações artísticas e a percepção dos vários sentidos da palavra no texto poético.

2. A sala de aula e sua condição formativa

O trabalho em sala de aula deve ser realizado de modo a possibilitar ao acadêmico observar, fazer experimentos, brincar, criar com a língua, buscando reproduzir com maior fidedignidade possível as situações sociais de interação. Além de desenvolver em sala de aula atividades que vislumbre a face social da linguagem, na sua diversidade de manifestação e uso, a partir dos gêneros discursivos selecionados para o Subprojeto, os acadêmicos serão levados a preocuparem-se com a defasagem de conteúdos das turmas.

O trabalho foi iniciado juntamente com a professora regente da turma, tendo em vista a proposta da Olimpíada de Língua Portuguesa/2014, na qual os alunos teriam que criar uma poesia inspirados em suas experiências de vida, após isso, seria feita uma seleção dentro da escola, depois no município e por fim no estado, o tema da poesia era: “O lugar onde eu vivo”, primeiramente apresentamos aos alunos o que é poesia e sua estrutura, posteriormente realizou-se uma seleção de poesias pelos alunos do PIBID, professora do Colégio e supervisora do projeto, que foram levadas para os alunos para realizarem a leitura e a declamação.

A leitura constitui um processo de interlocução entre o autor e o leitor mediado pelo texto. Sob esta ótica, ele aborda a prática da leitura de texto na escola apresentando-nos quatro dimensões através da qual esta pode ser realizada, de tal forma que posiciona o aluno-leitor a entrar em contato com o texto. (GERALDI, 1985, p. 80)

É importante trabalhar inicialmente com a leitura, pois esta faz com que o aluno escreva de maneira mais articulada, com informações e argumentos, diferente de alunos que não exercem a prática, a qual culminará em um texto melhor redigido. Durante as declamações, os alunos do PIBID acompanharam com trabalho de filmagem, declamação em frente ao espelho, pesquisa no laboratório utilizando o recurso Google mapas, a fim de explorar os elementos do entorno de sua casa, essa busca foi de suma importância, pois eles puderam constatar mudanças que ocorreram e buscar elementos para inserir posteriormente em suas produções, o trabalho com a declamação teve

por objetivo fazer com que os alunos percebessem as rimas ao final dos versos e desenvolver a entonação, feito isso, iniciamos o trabalho de criação lhes instigando a organizar e melhorar as ideias.

A leitura e a escrita devem ser trabalhadas na escola a partir da sua função social. O texto toma, em sala de aula, um espaço relevante, pois se coloca como palco para que aluno, seu mundo e sua relação com a realidade atuem de maneira a construir e reconstruir sentidos.

Para o trabalho com a poesia desenvolveram-se preliminarmente as seguintes atividades:

- 1) problematizar o tema “lugar onde vivo”;
- 2) descoberta e apresentação do local (descrições escritas, imagens, fotografias ou reprodução);
- 4) observação de diferentes “lugares” da cidade e do bairro a partir de diferentes pontos de vista;

Na sequência, trabalhou-se com poemas cujos temas exploram “lugares”. A partir da leitura, interpretação, levantamento de imagens sobre os lugares preferidos da cidade, do bairro e da escola, os alunos produziram os seus poemas. Durante as produções, em um espaço fora da sala de aula, os bolsistas verificavam as poesias e lhes orientaram para um melhor proveito.

O resultado do trabalho foi além do esperado, todos os alunos criaram a poesia e grande parte da turma participou da seleção para a escolha do melhor poema, houve um grande envolvimento por parte dos alunos, que demonstraram grande interesse por esse gênero.

343

Algumas palavras finais

Sabe-se que um dos problemas atualmente na educação é a dificuldade de nossos alunos lerem e produzirem textos. Esta é não somente uma reclamação dos professores da língua portuguesa, mas da sociedade em geral.

O subprojeto de Letras permitiu-nos mais uma vez vivenciar experiências que acrescentam não apenas no aspecto do conhecimento científico, mas também no desenvolvimento pessoal. É verdade sim que a realidade do projeto é diferente, por exemplo, dos estágios curriculares, no sentido de termos melhores condições para realizar nosso trabalho, dessa forma os resultados são mais significativos.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 4. ed. Cascavel:

Assoeste, 1985.

LAJOLO, Marisa. *Usos e abusos da literatura na escola*. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

MENGUE, Tanara Justo. *A poesia na formação de leitores e escritores*, 2010. Trabalho de Conclusão de Curso – Faculdade de Educação – FACED, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Polo Três Cachoeiras.

PAIVA, V.L.M.O. O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras. In: TOMICH, et (Orgs.). *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: UFSC, 2005. p. 345-363 (Advanced Research English Series).

A PROBLEMÁTICA DAS SALAS DE APOIO À APRENDIZAGEM NO PARANÁ: UMA REFLEXÃO PROPORCIONADA PELA PARTICIPAÇÃO NO PIBID

Patrícia Ferro Baptistão¹

Cladilaine Aparecida Revelino²

Fernando Oliveira da Silva³

Jonis Jecks Nervis⁴

Resumo: Este trabalho pretende comparar aspectos teóricos e práticos do programa Salas de Apoio à Aprendizagem de Matemática da SEED/PR com base na experiência proporcionada a duas bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência enquanto atuantes na Escola Estadual Imaculada Conceição, em Jacarezinho-PR, bem como em estudos de autores como Lino de Macedo e Francismara Neves de Oliveira, que expõem a defasagem de tais salas no contexto escolar. Tal iniciativa partiu da saliente distância observada durante o período de intervenção do PIBID com relação à realidade escolar e às normas da Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Diante dos impactos de tal experiência, observa-se a importância do PIBID para a carreira profissional docente, visto que o bolsista, quando professor, atuará de forma a viabilizar melhorias em problemáticas como essa, encontradas frequentemente na educação básica.

Palavras-chave PIBID. Formação Docente. Educação Matemática. Salas de Apoio à Aprendizagem.

Introdução

Esse artigo aborda impactos na relação teoria e prática das salas de apoio à aprendizagem de matemática consequentes da experiência docente proporcionada aos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Serão dispostos alguns dos descompassos observados, enfatizando a realidade vivida nas escolas.

Cientes da importância do estudo da situação atual da educação em todos os aspectos como meio de contribuição para a construção de uma educação de qualidade, as bolsistas responsáveis por esse trabalho tratam em específico a problemática das salas de apoio. Como base de tal relato valem-se de diversos autores, como Charlot (2001) e França (2009), que já abordaram o assunto sob diferentes aspectos.

¹ ACADÊMICA de Licenciatura em Matemática na Universidade Estadual do Norte do Paraná – CCHE/CJ. E-mail: patriciaferro_pf@hotmail.com

² ACADÊMICA de Licenciatura em Matemática na Universidade Estadual do Norte do Paraná – CCHE/CJ. E-mail: cla_jt@hotmail.com

³ ESPECIALISTA em Informática pela Educação na Universidade Estadual de Londrina, professor na Universidade Estadual do Norte do Paraná – CCHE/CJ. E-mail: fernando.uenp@hotmail.com

⁴ DOUTORANDO em Energia da Agricultura na Universidade Estadual Paulista - Botucatu, professor na Universidade Estadual do Norte do Paraná – CCHE/CJ. E-mail: jonisjn@uenp.edu.br

Pesquisas como a de Oliveira e Macedo (2011) apontam “*descompassos entre os caminhos trilhados pelo aluno na construção do conhecimento e o que significa a aprendizagem na proposta governamental*” e durante a intervenção realizada na Escola Estadual Imaculada Conceição, situada na cidade de Jacarezinho-PR, foram observados diversos itens desfavoráveis ao bom funcionamento do programa Salas de Apoio à Aprendizagem.

De tal forma, é necessário salientar ainda a importância de tal experiência para a formação inicial docente, considerando que este foi o primeiro contato das bolsistas com a sala de aula.

Deve-se lembrar de que toda e qualquer experiência, positiva ou negativa, durante o período de formação, prepara o futuro professor para a realidade do ambiente escolar, atribuindo-lhe conhecimentos prévios acerca de situações possivelmente encontradas ao longo da carreira. O PIBID atua, portanto, como intermediador entre o licenciando e o contexto escolar, preparando-o para a realidade futura.

O PIBID-UENP na Escola Estadual Imaculada Conceição, de Jacarezinho-PR

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que tem por objetivo principal contribuir para a formação inicial docente de modo a inserir acadêmicos de licenciatura na Educação Básica.

Por tratar-se de ações diretas, o PIBID contribui também com relação ao nível de qualidade das escolas envolvidas, mobilizando toda a comunidade escolar. Enriquece ainda a formação continuada dos professores-supervisores.

A Escola Estadual Imaculada Conceição foi parceira do PIBID-UENP durante o projeto de 2012-2013, rompendo tal parceria ao final desse período. Durante sua participação o subprojeto de Matemática atuou em diversas turmas, e dentre elas, a Sala de Apoio de matemática.

O processo de adaptação do subprojeto de matemática nas escolas foi uma das muitas dificuldades vivenciadas pelos bolsistas e na Escola Imaculada não foi diferente. Percebeu-se uma grande falta de flexibilidade por parte da escola com relação ao projeto e seus intuitos, ainda que a professora-supervisora mantivesse empenho e dedicação. Inúmeras variáveis defasavam a proposta das aulas da sala de apoio. Dentre tais, é necessário dar ênfase à falta de comprometimento por parte dos alunos com relação à assiduidade.

A experiência obtida pelas bolsistas abrangeu diversas turmas, porém causou inquietação com relação à ineficácia da sala de apoio de matemática. Devido a isso pensou-se em realizar pesquisas em torno da realidade das salas de apoio paranaenses se comparadas às normas da Secretaria de Educação.

Salas de Apoio à Aprendizagem: A proposta da SEED/PR e a visão de alguns autores

O Programa foi criado em 2004, na intenção de recuperar alunos que ingressam aos anos finais do ensino fundamental com dificuldades de aprendizagem, por meio de atividades diferenciadas, em período contra-turno (RESOLUÇÃO nº 1690/2011 GS/Seed), de modo que voltem a acompanhar os colegas do turno regular.

Em toda e qualquer escola as salas de apoio devem ser abertas automaticamente para alunos de 6º ano e 9º ano. Nos demais anos, a abertura é feita sob solicitação em caso de necessidade. Trabalha-se basicamente a superação de dificuldades nas disciplinas de Português e Matemática. (Portal Dia a Dia Educação, 2010)

Segundo a Resolução 139/2009, art. 25, o professor “ideal” para a sala de apoio à aprendizagem deve participar do Quadro Próprio de Magistério e possuir experiência em tal nível de ensino. É necessário ainda que o professor tenha participado de cursos de capacitação referentes ao programa em anos anteriores. FRANÇA (2009) cita que medidas desse caráter garantem estabilidade aos professores que já possuem experiência anterior no programa, menor rotatividade de aulas e maior qualidade no trabalho.

Charlot (2001, p.13) cita que “*o fracasso escolar é um objeto de pesquisa inencontrável*”, e quando se fala sobre salas de apoio, está se falando diretamente desse “fracasso”. O Programa Salas de Apoio à aprendizagem trabalha com o não-aprender, um dos fatores mais importantes na educação (OLIVEIRA e MACEDO, 2011).

O déficit do aluno pode vir a ocorrer por motivos específicos, considerando o que diz VYGOTSKY (2001, p. 109):

“Tomemos como ponto de partida o fato de que a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda aprendizagem da criança tem uma pré-história.”

Assim, o educador precisa considerar o histórico de cada aluno e refletir criticamente sobre suas ações e concepções, fazendo-se adequar à realidade de sua sala de aula, no intuito de desfazer a alienação social sofrida por cada aluno.

Sendo esse o papel da escola, os objetivos serão direcionados também às salas de apoio, que existem por boa intenção, mas “*os resultados não são favoráveis aos alunos tidos como vulneráveis, pois são colocados em um meio escolar ainda mais vulnerável cujos elementos não concorrem para a promoção de resiliência.*” (OLIVEIRA e MACEDO, 2011).

Considerações Finais

Os impactos provenientes da experiência na sala de apoio anteriormente relatados devem ser considerados como parte da qualificação da formação docente por meio do PIBID. A problemática das salas de apoio gerou desconforto e inquietação por parte das bolsistas, o que significa que o PIBID vem conscientizar em relação à necessidade de mudanças em determinadas precariedades da educação básica no acadêmico de licenciatura.

Na ciência da importância do desconforto para que haja mudança na educação, salienta-se que o PIBID vem ainda preparar professores com um novo olhar acerca dos problemas atualmente observados. As atitudes na carreira profissional dos licenciandos participantes do programa sem dúvida serão influenciadas por tais experiências.

As salas de apoio permitem um vasto campo de pesquisa por envolverem inúmeras brechas relevantes para a educação. Apesar da existência de tais brechas, é necessário lembrar que o PIBID, se atuante nessas salas, tem a oportunidade de modificar tal situação.

Por conclusão pode-se afirmar que, para que o programa Salas de Apoio à Aprendizagem seja capaz de obter bons resultados, é necessária tanto a adequação de determinados critérios e recursos dispostos pela Secretaria da Educação do Paraná aos participantes do programa quanto a determinação e imposição de tais participantes em busca de resultados qualificados. É preciso salientar que pesquisas e discussões nessa área podem contribuir muito para a educação, apontando caminhos que até então não haviam sido trilhados, ainda que o tema salas de apoio não constitua um vasto campo de pesquisa.

Referências

CHARLOT, B. **Da Relação com o Saber**: Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FRANÇA, I. S. **Programa de Salas de Apoio à Aprendizagem em Matemática**: Minimizando as Dificuldades em busca da integração para os níveis de Ensino Fundamental, 2009.

NETO, E. A. P.; MOURA S. M. **Papel do professor de apoio permanente para alunos com necessidades educacionais especiais:** Reflexões sobre as políticas e suas ações educativas nas salas de ensino regular, 2011.

OLIVEIRA, F. N.; MACEDO, L. **Resiliência e Insucesso Escolar: uma reflexão sobre as salas de apoio à aprendizagem.** Estudo e Pesquisa em Psicologia, Rio de Janeiro: 2011. v.11, n.3, p.98 – 1004,.

PARANÁ. Portal Dia a Dia Educação. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010.** Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/guarapuava/arquivos/File/Estrutura/rceb004_10.pdf> Acesso em: 28 jun. 2013.

VYGOTZKY, L. S.; LURIA. A. R.; LEONTIEV. A. N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. 7ª ed. São Paulo: Ícone. 2001.

_____. Secretaria do Estado da Educação. **Instrução nº 007/2011-SUED/SEED.** Critérios para a abertura da demanda de horas-aula. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=151#2001>>. Acesso em: 10 jul. 2013.

_____. Secretaria do Estado da Educação. **Fichas de Encaminhamento.** Disponível em: <<http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=28>> Acesso em: 30 ago. 2014.

_____. Secretaria do Estado da Educação. **Relatório Semestral Salas de Apoio.** Disponível em: <<http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=28>> Acesso em: 30 jun. 2013.

_____. Secretaria do Estado da Educação. **Resolução nº 1690/2011 - GS/Seed.** Instituir a partir de 2011, em caráter permanente, o Programa de Atividades Complementares Curriculares em Contra turno na Educação Básica na Rede Estadual de Ensino. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=151#2001>>. Acesso em: 10 jul. 2013.

A PRÁTICA DE LEITURA E A FRUIÇÃO LITERÁRIA NO AMBIENTE ESCOLAR

PEREIRA, Aline Santos¹

Resumo: Este trabalho objetiva registrar as atividades, bem como avaliar os resultados obtidos no desenvolvimento da proposta intitulada “A construção do leitor crítico no Ensino Fundamental II”, que faz parte do Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, da disciplina de Língua Portuguesa, desenvolvida no Colégio Estadual Polivalente de Curitiba. Busca-se ressaltar a importância do incentivo à prática de leitura em sala de aula, além dos aspectos que compõem esse processo, tornando efetiva a relação autor-obra-leitor. A construção deste trabalho tem como base estudiosos como Antunes (2003), Jouve (2002) e Perissé (2005).

Palavras-chave: Leitor. Prática de leitura. Autor-obra-leitor.

Introdução

As atividades do Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, realizadas no primeiro semestre de 2014, sob a orientação da Professora Dra. Cristina Yukie Miyaki e da Professora Ms. Maria Cristina Monteiro, com supervisão do Prof. Nelson Aguiar, foram realizadas no Colégio Estadual Polivalente de Curitiba, localizado à *Rua Salvador Ferrante, nº 1664, no bairro Boqueirão* de Curitiba. O grupo responsável pela observação e prática docente foi formado pelos acadêmicos: Aline Santos Pereira, Diego Matheus Alves, Luana Neves, Magda Marianna Cavalheiro e Rayana Campolino, graduandos do curso de Letras (Português / Português – Inglês) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

As atividades foram realizadas em turmas do sétimo ano do Ensino Fundamental II (7ºA, 7º B e 7º C), no período vespertino. A estrutura da instituição apresenta-se conservada, as salas de aula dispõem de um quadro negro, mesa de professor, carteiras e uma televisão, na qual o professor pode utilizar recursos multimídia, como o uso do pen drive, além disso, o colégio possui um laboratório de informática, onde são incentivadas práticas de pesquisa online, biblioteca, cantina, sala dos professores e sala de coordenação, sendo as duas últimas dispostas no mesmo prédio.

Com relação aos horários de entrada e saída dos alunos, o período matutino comporta atividades das 07h30min às 11h45min, o vespertino refere-se às 13h10min às 17h30m, sendo restrito a esses dois períodos apenas turmas de Ensino Fundamental II, havendo a obrigatoriedade do uso do uniforme escolar; o período noturno inicia às 18h45min, encerrando às 22h45min, comportando turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). O horário de funcionamento da biblioteca apresenta-se da mesma forma. A organização do ano letivo se dá pela divisão do mesmo em quatro bimestres, sendo a avaliação dos alunos a critério do professor.

¹ Acadêmica do 4º período do curso de Letras – Português/Inglês, da PUCPR. E-mail: alines.pm@hotmail.com

O presente projeto objetivou fazer com que, a partir de uma leitura interativa, crítica, reflexiva e motivadora dos gêneros literários – conto, crônica e poesia –, houvesse o despertar de alunos/leitores críticos, aptos ao reconhecimento das temáticas advindas dos textos selecionados, relacionadas às propostas dos Direitos Humanos, além da construção de opiniões individuais e coletivas embasadas neste eixo. Para tanto, no desenvolvimento da proposta, tópicos específicos foram elencados, como despertar nos alunos a compreensão sobre o ato de ler, incentivá-los a uma prática de leitura constante, viabilizar o encontro do aluno com a fruição estética presente nos textos, apresentar aos alunos mecanismos relacionados à ação interpretativa, envolvendo o reconhecimento do uso real das construções gramaticais da Língua Portuguesa, sua variedade lexical, bem como o propósito comunicativo pretendido pelo autor/texto e a partir das reflexões construídas, aplicar à prática da produção de textos de acordo com os gêneros textuais selecionados, ressaltado que o leitor pode transforma-se em autor no momento em que esse reconhece o texto como processo e produto de interação entre os sujeitos.

Os textos selecionados para o desenvolvimento das atividades de leitura e reflexão foram: “A professora de desenho”, de Marcelo Coelho, depreendendo o sentido do direito à educação e a importância do aprendizado; “Pechada”, de Luis Fernando Veríssimo, enfatizando a variação linguística ocorrida na Língua Portuguesa e a necessidade de compreendê-la e apreciá-la no nosso idioma; “O gato preto”, de Edgar Allan Poe, debatendo sobre a postura do indivíduo perante as suas dificuldades, necessidades, desejos e medos; além dos poemas “Quero escrever”, de Manela, “A lua no cinema”, de Paulo Leminski e “Não sei quantas almas tenho”, de Fernando Pessoa.

A avaliação sobre o desempenho dos alunos envolvidos no projeto foi realizada de modo formativo, desenvolvida de maneira contínua por observação dos acadêmicos, considerando e priorizando os aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Por que incentivar os alunos à prática de leitura?

Considerando que a leitura “é uma atividade de acesso ao conhecimento produzido, ao prazer estético e, ainda, uma atividade de acesso às especificidades da escrita” (Antunes, 2003, p. 70) faz-se necessário que o ambiente escolar propicie ao aluno espaço para que o mesmo se desenvolva como leitor crítico e autônomo, além de oferecer-lhe oportunidades para vislumbrar mecanismos relacionados à ação interpretativa, envolvendo o reconhecimento do uso real das construções gramaticais da Língua Portuguesa, sua variedade lexical, bem como o propósito comunicativo pretendido pelo autor/texto.

Segundo a estudiosa Irandé Antunes (2003, p.66), “a leitura é parte da interação verbal escrita, enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo autor”, assim sendo o ato de leitura propõe uma atividade de interação entre sujeitos. Quando o aluno/leitor se confronta com um texto ele está em uma busca interpretativa que requer cuidados para que se possa vislumbrar a mensagem do autor, seu contexto geral e o que está escrito nas entrelinhas. Portanto, a leitura proporciona ao leitor um *diálogo* em um mundo permeado de parágrafos, vírgulas, travessões e intenções.

Segundo Antunes (2003), a leitura propicia ao leitor três grandes aspectos linguísticos. Em um primeiro momento, traz a *ampliação dos repertórios de informação do leitor*, aquisição de novas informações, “para escrever bem, é preciso, antes de tudo, ter *o que dizer*, conhecer o objeto sobre o qual se vai discorrer” (ANTUNES, 2003, p.70). Num segundo plano se encontra a possibilidade pela *experiência gratuita do prazer estético*, a autora defende, neste ponto da sua reflexão, o ler pelo simples gosto de ler, o que se pode relacionar com a autonomia criada pelo aluno/leitor diante de seu letramento literário, uma vez que o mesmo procura a seu modo entrar em contato com o universo imagético, não apenas por uma proposta de leitura oferecida, ou muitas vezes ditada, pelo professor. Rubem Alves (2001 apud ANTUNES, 2003, p.71) reitera que:

as palavras também podem ser objetos de fruição, se nos ligamos a elas pela mesma razão que nos ligamos a um pôr do sol, a uma sonata, a um fruto: pelo puro prazer que nelas mora... Brinquedos, fins em si mesmas, palavras que não são para ser entendidas, são comida para ser comida: o caminho da poesia.

Em um último plano, a leitura como forma de compreensão do que é típico da escrita, ou seja, é através da leitura que o aluno irá aprender a identificar e a utilizar o vocabulário específico de cada gênero literário ou de certas áreas do conhecimento. A leitura, ainda, traz para o aluno os padrões gramaticas (morfológicos e sintáticos) ligados à escrita da língua, integrando nesse ponto a nova visão do ensino gramatical da Língua Portuguesa, não como algo impossível de ser aprendido, mas sim com sua caracterização no uso efetivo de sua organização. A exposição à leitura torna possível a ampliação da competência discursiva em língua escrita.

Assim entendida as funções implicadas na realização da leitura – ler para informar-se, deleitar-se e para entender as particularidades da escrita, é possível postular, segundo Antunes (2003) que o ato de ler não é uniforme e conforme o gênero do texto e os objetivos pretendidos da leitura, as estratégias para a realização da mesma serão variadas, uma vez que ninguém lê da mesma maneira. Considerando este aspecto e o conhecimento prévio trazido pelo aluno/leitor, o professor tem de inferir que o sentido de um texto está na relação estabelecida entre leitor/texto e para que

isso se dê de forma expressiva no âmbito escolar há implicações pedagógicas sugeridas por Antunes como: a leitura de textos autênticos, leitura interativa, leitura em duas vias, leitura motivada, leitura do toda, leitura crítica, leitura da reconstrução do texto, leitura diversificada, leitura por “pura curtição”, leitura apoiada no texto, leitura não só das palavras expressas no texto e a leitura nunca desvinculada do sentido, todas essas dignas de atenção e desenvolvimento em sala de aula.

Às experiências da leitura, Jouve (2002, p.61) confirma:

Saber como se lê é determinar a parte respectiva do texto e do leitor na concretização do sentido. A leitura, de fato, longe de ser uma recepção passiva, apresenta-se como uma interação produtiva entre o texto e o leitor. A obra precisa, em sua constituição, da participação de destinatário.

Uma vez estabelecida essa relação autor-obra-leitor, a leitura, segundo Perissé (2005), possibilita fruir nas dimensões funcional, recreativa, reflexiva, inspiradora e formativa. Interligadas, essas abordagens desenvolvem um postura crítica do leitor perante a obra literária e possibilitam ao mesmo compreender o outro – autor – em diversas interpretações.

Por meio da leitura funcional de uma obra literária, o aluno irá apreciar o primeiro contato com as ideias que o autor pretende discutir e expor; é nessa fase que o leitor identifica palavras-chave que irão ajudar na compreensão dos temas abordados e que também despertam sua curiosidade. No que se refere à leitura recreativa e reflexiva, há um jogo de prazer e análise, de modo que o estudante aprecia o texto por proporcionar novos conhecimentos e deleita-se com suas palavras. No entanto, ele também, no processo de leitura, inicia seu processo de reflexão sobre as linhas e entrelinhas do jogo literário, sendo conduzido à leitura inspiradora. Nessa fase, o leitor, inspirado no conhecimento adquirido por meio da textualidade, tem a possibilidade de produzir seus próprios textos. Por fim, ao ter desenvolvido as competências citadas, ainda há que se ressaltar a leitura formativa, última a ser alcançada, uma vez que essa se relaciona com a formação do indivíduo ao ler e analisar a obras literárias, sendo essa dimensão ligada à transformação da sua identidade e à capacidade de compreender o outro por meio dos capítulos da obra.

353

Conclusão

A partir do projeto desenvolvido com as turmas participantes, foi possível perceber grande interesse dos alunos em todas as aulas ministradas pelos acadêmicos. Os estudantes, em contato com os gêneros, elencaram dúvidas pertinentes e mostraram-se participativos nos diálogos propostos, sendo receptivos às reflexões.

Ao que se refere ao trabalho desenvolvido com o gênero crônica, os alunos, principalmente os do 7º ano A, interpretaram-nas de forma significativa, fruindo em pontos que conseguiram relacionar os temas abordados à sua vida cotidiana, identificando o contexto e tornando-se também personagem das histórias. É possível afirmar que esse gênero foi o que mais motivou os alunos à prática da leitura. Em “A professora de desenho”, por exemplo, muitos alunos conseguiram identificar o ambiente de sala de aula da crônica como o ambiente real conhecido. Essa relação interpretativa efetivada pelos discentes e conduzida pelos bolsistas fez com que o momento da leitura proporcionasse prazer a todos, conduzindo os alunos/leitores à compreensão do gênero e sua contextualização. O mesmo ocorreu com a leitura do texto “Pechada”, transcendendo na reflexão sobre o conceito de variedade linguística; nessa discussão os alunos puderam analisar, através da situação proposta no texto, a maneira como se pronunciam diferentes palavras e compreender a importância da aceitação dessas variantes. Vale ressaltar que todas as reflexões desenvolvidas foram equilibradas ao grau de informatividade do aluno leitor do ano envolvido na proposta.

Ao analisar o gênero conto, os alunos, em um primeiro contato, sentiram estranheza aos sentimentos do personagem, o que instigou vários questionamentos ao longo das aulas, porém ao compreenderem a intencionalidade do autor, deleitaram-se com o ápice da história. Por fim, a leitura e a análise dos poemas propostos envolveram os discentes em um universo emocional, deixando evidente o sentimento dos autores e possibilitando aos alunos reconhecerem que mesmo em poucas linhas há elementos textuais ativos que ligam o autor ao leitor.

354

Referências

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
JOUVE, Vincent, **A leitura**. São Paulo: UNESP, 2002.
PERISSÉ, Gabriel. **Elogio da Leitura**. São Paulo: Manole Ltda, 2005.

A PRÁTICA DO TRABALHO DE CAMPO NA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

ZABINI, Franciele Oliveira¹

UMBELINO, Moacir²

Resumo: Com a notória dificuldade em estabelecer uma relação entre as disciplinas para romper com a fragmentação do conhecimento presente nas mesmas, foi desenvolvido um trabalho de campo com os alunos do 9º ano na perspectiva interdisciplinar. O presente artigo objetiva compreender a interdisciplinaridade como possibilidade para superar a fragmentação do conhecimento, bem como perceber como a interdisciplinaridade pode ser desenvolvida num trabalho de campo. Evidencia-se com o trabalho que a interdisciplinaridade é uma importante aliada na formação de um ser completo, e o trabalho de campo cumpre esse objetivo proporcionando ao aluno uma compreensão holística do objeto de estudo a ser analisado e estudado.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Conhecimento. Trabalho de Campo. Interação

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem como órgão de financiamento a CAPES, que é uma política educacional nacional que busca incentivar e fortalecer a formação de professores e está presente nas Universidades Federais e Estaduais brasileiras.

O Pibid Interdisciplinar engloba os cursos de Geografia, Ciências Biológicas, Música e Pedagogia e tem como objetivo desenvolver nas escolas um trabalho interdisciplinar, partindo sempre do conhecimento prévio do aluno. Vários grupos se desenvolveram e estão atuando em escolas no município de Cambé-PR e Londrina-PR. O artigo busca trazer as experiências vivenciadas pelos pibidianos na escola Professora Kazuco Ohara e compreender como a interdisciplinaridade é apresentada através do trabalho de campo.

Foi proposto trabalhar com os alunos numa perspectiva do local-global-local, possibilitando os mesmos fazer as possíveis relações. Aproveitamos a comemoração do aniversário da cidade para desenvolver com os alunos a prática de um trabalho de campo na unidade de preservação: o Jardim Botânico.

O Trabalho de Campo e a Interdisciplinaridade

O trabalho interdisciplinar nos permite fazer com que os alunos consigam fazer a relação entre disciplinas permeando um amplo conhecimento, a interdisciplinaridade é uma exigência do novo cenário educacional, visto que este acompanha as modificações da sociedade, por isso faz-se necessário alterar a forma de ensino/aprendizagem.

As discussões sobre a interdisciplinaridade não são atuais, porém a compreensão do que é interdisciplinaridade e como trabalha-la na escola ainda é um desafio para os professores, pois há a ausência

¹ Bolsista do programa de iniciação à docência PIBID/INTERDISCIPLINAR e graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina. (francielezabini@hotmail.com)

² Bolsista do programa de iniciação à docência PIBID/INTERDISCIPLINAR e graduando do curso de Geografia da Universidade Estadual de Londrina. (moacirnegao@hotmail.com)

de interação entre os profissionais da educação e da escola com a sociedade. “É que a situação de interdisciplinaridade é uma situação da qual não tivemos ainda uma experiência vivida e explicitada, sua prática concreta, sendo assim ainda um processo tateante na elaboração do saber, na atividade de ensino, pesquisa e na ação social”. (PONTUSCHKA, 1999, p. 100).

Dentro deste contexto, faz-se necessário criar formas de ensino inovadoras, criativas, visando o rompimento do conhecimento fragmentado. O trabalho de campo surge numa perspectiva de levar os alunos a conhecer uma realidade que foi vista em sala de aula de maneira teórica, podendo assim observar na prática alguns dos fatores discutidos em sala, havendo um maior relacionamento, “viagens, expedições que permitissem a observação dos lugares eram, portanto altamente estimuladas” (SUERTEGARAY, 1996, p. 3)

É importante ater-se a condição de que o trabalho de campo não é apenas meramente um “passeio”, ele visa levar ao aluno o conhecimento prático de assuntos relacionados ao cotidiano das matérias selecionadas, para isso exige uma preparação com os alunos.

Compreende um método de ensino interdisciplinar em que a saída de sala de aula é somente uma das partes inegavelmente importante, mas que não se encerra nela mesma, necessitando ter continuidade com um trabalho teórico em classe nas disciplinas envolvidas. (PONTUSCHKA, 1984, p.26).

A autora insinua a necessidade de se objetivar o trabalho de campo com uma aula antecedente, com informações de comportamento e comprometimento, bem como o assunto a ser analisado. Há também a importância do pós-campo, que é a discussão com a análise do que foi visto pelos alunos no trabalho de campo e os resultados obtidos, fazendo-o refletir sobre o antes, durante e depois do campo com aquilo que vem sendo apresentado na sala de aula e sua vida, neste caso a relação teoria e prática.

356

A Prática do Trabalho de Campo

O trabalho de campo foi desenvolvido com 44 alunos dos 9º A e B da escola Professora Kazuco Ohara, sob a supervisão da professora de Geografia da turma e dos pibidianos de Geografia, Música e Pedagogia. O local escolhido para realização do trabalho foi o Jardim Botânico de Londrina, importante unidade de pesquisa e de preservação de espécies nativas e exóticas do Paraná, o espaço tem por objetivo permitir a pesquisa, conservação, preservação ambiental, bem como desenvolve ações para promover a biodiversidade e o desenvolvimento sustentável. Trabalhamos com os alunos o aniversário de 80 anos da cidade de Londrina que acontece em outubro deste ano e escolhemos a visita de campo no Botânico por ser um importante patrimônio natural e cultural e que estava desativado e foi aberto em Março deste ano.

Para realizar o trabalho de campo os alunos foram preparados em três etapas, para que o trabalho não fosse visto como um mero passeio. Na aula pré-campo abordamos a cidade de Londrina em suas características físicas, naturais, geográficas, o relevo do Paraná e sobre a Florestas Estacional Semidecidual (Mata Atlântica), bioma que engloba o Estado do Paraná e a cidade de Londrina. Os conceitos de bioma e

paisagem também foram abordados, pois é de suma importância a compreensão pelos alunos, desmistificando o conceito que eles tinham, para fazer com que o trabalho de campo fosse o mais significativo possível. Todas as aulas partem do conhecimento que os alunos trazem, para isso foi pedido que eles desenhassem o que entendiam sobre paisagem, antes que o conceito lhes fosse apresentados. Percebemos que para os alunos paisagem eram somente árvores, mar, montanhas, cachoeiras e partindo disso fizemos com que eles compreendessem que paisagem ia além daquilo, que paisagem também eram as ruas, os postes, a sala de aula, as construções, ou seja tudo o que conseguimos enxergar, além dos cheiros e odores, como se refere Milton Santos (1998). Abordamos também sobre os objetivos que queríamos atingir com o trabalho e fizemos uma rápida exposição do que era um Jardim Botânico.

No Jardim Botânico um guia nos recebeu e conduziu o trabalho com os alunos, apresentando-lhes o bioma, suas características, a vegetação, as espécies encontradas ali que estão em extinção e contemplou a importância da preservação de espaços como aquele. Pedimos para que os alunos observassem tudo e registrassem o que eram interessantes para eles, o que mais gostaram, o que não gostaram e o que os incomodou. O guia levou os alunos para as trilhas, nas quais puderam ver as nascentes que banham o lago artificial, como é o trabalho das pessoas que cuidam do local, as árvores extintas, o problema da leucena (espécie invasora), que tomou conta de grande parte da trilha. Nos bambuzais pedimos para que eles fechassem os olhos e fizemos um exercício de perceber a paisagem sonora ao redor. Finalizando o trabalho os alunos foram levados para visitar alguns painéis que abordavam sobre solo, vegetação, processo histórico da cidade e o clima.

357

Durante a própria visita a campo e durante as aulas, percebemos um grande interesse por parte dos alunos, pois muitos não conheciam o local, outros já tinham visitado, mas não se atentaram as informações. Os alunos trocavam informações entre si, conversavam com os guias e conseguiram relacionar as informações das aulas, com o que estavam enxergando no local.

Na aula pós campo retomamos com os alunos a importância do trabalho de campo e a importância da preservação do bioma Jardim Botânico, bem como os demais parques naturais presentes na cidade, conscientizando-os a pensarem do local para o global. Instigamos a eles nos dizerem o que mais gostaram, o que não gostaram o que os incomodou, e a partir das reflexões os alunos escreveram 5 pontos positivos, 5 pontos negativos e 5 ações que eles consideraram necessárias para a preservação da natureza. A partir das discussões propomos aos alunos desenvolver a atividade de plantarmos árvores na escola ou no bairro, além de fazê-los refletir sobre seu papel de cidadãos a partir dos pontos negativos e das ações que consideravam necessárias a preservação. Nesta aula houve uma interação entre eles mesmos e com nós pibidianos, pois foi um momento de trocas de experiências, onde os alunos relataram tudo o que viram no Jardim Botânico, cada

um sob seu ponto de vista, gerando algumas discussões sobre preservação ambiental e sobre como é possível aprender fora do ambiente da escola.

A prática do trabalho de Campo foi uma experiência muito válida para nós pibidianos, pois tínhamos a intenção de fazer com que os alunos vivenciassem coisas diferentes do que estavam acostumados, o trabalho foi preparado de forma intencional para proporcionar aos alunos a aprendizagem além do contexto escolar. Optamos justamente por este tipo de atividade, pois raramente é desenvolvida nas escolas, englobando mais de uma disciplina, por isso Milton Santos nos diz que:

A Geografia padece, mais do que outras disciplinas, de uma interdisciplinaridade [...] isso está ligado de um lado à natureza diversa e múltipla dos fenômenos com que trabalha o geógrafo e, de outro lado a própria formação universitária do geógrafo. Desde do começo Ritter havia chamado a atenção para a necessidade de um esforço de interpretação das diferentes disciplinas científicas [...] Ele pensava a interdisciplinaridade como uma exigência [...] fruto da amplitude maior do conhecimento científico, alcançada com primeira revolução tecnocientífica. [...] A Interdisciplinaridade só é atingível através de uma imbricação entre disciplinas diversas ao redor de um mesmo objeto de estudo (SANTOS, 2008, p. 128 -129 apud MEIRELES; PORTUGAL, 2009, p. 05).

Considerações finais

Percebeu-se com o trabalho que para que a interdisciplinaridade exista é necessário que o docente pense no que deseja desenvolver, planeje suas ações, bem como busque conhecer melhor, através de pesquisa quais disciplinas por exemplo podem ser abordadas num trabalho de campo como o realizado. O docente deve atentar-se também a forma de aprendizagem de seus alunos e principalmente no conhecimento de sua própria disciplina, pois como nos diz Pontuschka (1999) a interdisciplinaridade é algo discutido, desejado, e buscado, mas ainda não se concretizou de forma efetiva. O trabalho de campo permitiu que o aluno visse na realidade concreta os conteúdos estudados em sala de aula, possibilitando o estreitamento da relação entre teoria e prática. A visita ao Jardim Botânico se deu de forma interdisciplinar e contribuiu para que os alunos compreendessem a totalidade do objeto estudado.

Para os pibidianos o trabalho de Campo foi uma experiência rica, principalmente para os que não eram da Geografia e puderam adquirir mais conhecimento sobre o assunto, através do mesmo conseguimos elaborar uma atividade interdisciplinar que serviu para concretizar o que estudamos durante as reuniões sobre o tema.

Referências Bibliográficas

FAZENDA, Ivani Catarina. Arantes. **Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação de professores**. Revista do centro de Educação de Letras. V-10 nº 1, p. 93 a103, Foz do Iguaçu, 2008

MEIRELES, Mariana Martins de; PORTUGAL, Jussara Fraga. Trabalho de campo interdisciplinar no contexto da formação inicial de professores de Geografia. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA, 2009, Porto Alegre. **Anais...**Porto Alegre, 2009, p. 1-18.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Interdisciplinaridade: aproximações e fazeres. **Terra Livre: as transformações no mundo da educação**, São Paulo, n. 14, 100-124, jan-jul 1999.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. **A formação pedagógica do professor de geografia e as práticas interdisciplinares**. 208f. Tese (Doutorado em Educação). FEUSP, 1984.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. Geografia e trabalho de campo. in: Colóquio. **O discurso geográfico na aurora do século XXI**. Florianópolis: UFSC. p. 1-11, nov. 1996.

A PRÁTICA INTERDISCIPLINAR: TRABALHANDO COM CONFLITOS ÉTNICOS EM SALA DE AULA

Valderi de Oliveira Bonfim¹
Edivaldo Geffer²
Ademir Rempel³

Resumo: O presente artigo tem por objetivo apresentar um relato de experiência de uma dinâmica realizada com o 9º ano do Colégio Estadual do Campo Profª. Maria de Jesus Pacheco Guimarães. A atividade interdisciplinar envolveu as disciplinas de história, geografia e artes, sobre o tema Oriente Médio, especificamente, a questão da Palestina e Israel. Esta temática está em voga na mídia, porém, pouco tem sido aprofundado nos meios de comunicação. Mesmo tratando-se de uma temática distante da realidade dos discentes é possível fazer a transposição das questões que envolvem tal conflito para o contexto escolar, intencionando que ações como essa formem discentes que reconheçam a grande diversidade étnica, racial e religiosa de nosso país, e que eles aprendam a respeitá-las.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. PIBID. Relato de Experiência. Conflitos Étnicos em Sala de Aula.

Introdução

O sistema educacional brasileiro está passando por um período de questionamentos, será que o atual ensino está atendendo as novas exigências da contemporaneidade? Será que o atual ensino está acompanhando as transformações sociais, políticas econômicas e culturais da sociedade? Autores como Carvalho (1998), Fazenda (1979) e Silva; Ramos (2002) acreditam que não. Contudo, os mesmos autores, apontam a prática interdisciplinar como uma metodologia de ensino que irá contribuir para melhorar a qualidade do ensino do país.

A prática interdisciplinar é “uma maneira de organizar e produzir conhecimento, buscando integrar as diferentes dimensões dos fenômenos estudados” Carvalho (1998, p. 9). Tendo em vista tal afirmativa buscou-se desenvolver um trabalho pelo viés interdisciplinar no 9º ano do Colégio Estadual do Campo Profª. Maria de Jesus Pacheco Guimarães localizado no distrito do Guará do município de Guarapuava – PR., tendo como tema o conflito étnico- racial entre Israel e Palestina. O Trabalho envolveu três disciplinas: geografia, arte e história.

Neste artigo, apresentaremos um relato de experiência sobre a prática interdisciplinar bem como os procedimentos metodológicos. Com isso, objetivamos colaborar com outros docentes que desejam trabalhar com a prática interdisciplinar, para que os mesmos se sintam encorajados a adotar essa proposta pedagógica.

2. A Crise na Escola e a Prática Interdisciplinar

¹ Email: valderi15@gmail.com – Acadêmico do Curso de Geografia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO – Valderi de Oliveira Bonfim.

² Email: edivaldo_geffer@hotmail.com – Acadêmico do Curso de Geografia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO – Edivaldo Geffer.

³ Email: arempel@seed.pr.gov.br – Prof.ª da Rede Estadual de Ensino e Supervisor do PIBID Interdisciplinar. Ademir Rempel.

O ensino tradicional já não mais atende as novas necessidades da contemporaneidade, contudo, “afirmar que a escola está em crise não significa anunciar o seu fim, mas significa dizer que os padrões tradicionais estão sendo rompidos e que os objetivos do passado não mais conseguem se realizar”, (SOUZA, 2002, p. 110).

Nesse contexto, os conteúdos disciplinares são um dos alvos da crítica a crise escolar. Segundo Gerhard (2012):

A fragmentação do conhecimento científico a ser ensinado manifesta-se na separação das disciplinas na escola, e tem sido danosa para a educação. Até mesmo no contexto de uma dada disciplina o conhecimento é separado em diversos conteúdos relativamente estanques, que são apresentados de maneira desvinculada e desconexa. O resultado da fragmentação do conhecimento a ser ensinado é a perda de sentido, que se manifesta nos alunos como repúdio a determinadas disciplinas, demonstrando que eles não conseguem perceber as semelhanças e relações entre as diferentes áreas do conhecimento. (GERHARD, 2012, p. 13).

Nessa perspectiva, o ensino organizado sobre a lógica disciplinar é danosa para o processo de ensino aprendizagem, afinal cada disciplina está organizada de forma estanque e desarticulada de outros saberes, Carvalho (1998).

Trata-se de valorizar a prática coletiva, tendo o professor como protagonista neste processo. Nesse contexto, apontamos a prática interdisciplinar como uma metodologia de ensino que “traduz o desejo de superar as formas de apreender e de transformar o mundo marcadas pela fragmentação do conhecimento organizado nas chamadas disciplinas”, Carvalho (1998, p. 10).

361

Quando se pensa em prática interdisciplinar, logo vem à mente um árduo caminho a ser trilhado. A grande maioria dos docentes tem medo de inovar, tem medo de errar, no entanto, o erro faz parte do processo de desenvolvimento “assim é o ato de ser interdisciplinar, a interdisciplinaridade não se ensina, não se aprende, apenas vive-se, exerce-se e por isso exige uma nova pedagogia, a da comunicação”, (FAZENDA, 1979, p. 108).

Portanto, pretende-se aqui, compartilhar com outros docentes um pouco da nossa experiência com a prática interdisciplinar.

2.2 Conflitos Étnicos em Sala de Aula

É de suma importância trabalhar com questões étnicas e raciais em sala de aula, Souza (2013) afirma que:

Espera-se conseguir no decorrer do ano letivo formar crianças e jovens que reconheçam a grande diversidade que existe em nosso país, respeitar essa diversidade seja ela religiosa, étnica, de gênero, política, cultural. Todos passam pela escola, índios, negros, brancos, ricos, pobres, trabalhadores, a escola pública, principalmente, é o encontro das diferenças e não razão para conflitos, preconceitos e discriminações.

Apesar de a temática em questão tratar de um conflito étnico racial distante da realidade dos alunos – a questão de Israel e da Palestina – é possível fazer a transposição das questões que

envolvem tal assunto para o contexto da realidade da escola, intencionando que ações como essa formem discentes que reconheçam a grande diversidade étnica, racial e religiosa de nosso país, e que eles aprendam a respeitá-las.

2.3 Procedimentos Metodológicos

Foi realizado um trabalho pelo viés interdisciplinar no nono ano do Colégio Estadual do Campo Maria de Jesus Pacheco Guimarães localizado no distrito do Guará, no município de Guarapuava – Pr. O trabalho envolveu três disciplinas: geografia, história e arte. O tema do trabalho foi “O Conflito Étnico Racial entre a Palestina e Israel”.

A dinâmica teve o seguinte encaminhamento: A turma foi dividida em dois grupos de 12 alunos, sendo que, um grupo ficou responsável por pesquisar os aspectos culturais, aspectos históricos e de localização de Israel, enquanto o outro grupo pesquisou os mesmos aspectos sobre a Palestina. Os grupos Israel e Palestina se subdividiram em 3 pequenos grupos de 4 alunos, e cada um deles ficou responsável por pesquisar um dos aspectos propostos.

- **Grupo dos aspectos culturais:** Cada grupo enfocou, principalmente, na culinária, as vestimentas e a religião de cada povo. Estes foram acompanhados pela professora de artes.
- **Grupo dos aspectos históricos:** O grupo que pesquisou sobre Israel construiu informações sobre o processo de formação do Estado e os conflitos que o país se envolveu ao longo desse processo. Enquanto o grupo que pesquisou sobre a palestina, buscou as transformações de seu território ao longo dos anos, os conflitos com Israel, e as questões relacionadas a Faixa de Gaza. Os grupos foram acompanhados pelo professor de história.
- **Grupo de localização:** Cada grupo pesquisou sobre a localização, o clima e a vegetação de cada país. Os grupos foram acompanhados pelo professor de geografia e um dos acadêmicos do PIBID.

O objetivo do trabalho foi trabalhar um mesmo assunto pela visão de outras disciplinas, afinal, “todo conteúdo por mais específico que seja sempre está associado e, portanto, será aprendido junto com conteúdos de outra natureza” (ZABALA, 1998, p.40).

O grupo de pesquisa sobre Israel:

- **Grupo dos aspectos culturais:** esse grupo se caracterizou com as vestimentas tradicionais de Israel, prepararam uma apresentação de slide com imagens que representassem um pouco das vestimentas, da culinária, e da religião do país.

- **Grupo dos aspectos históricos:** nesse grupo, os alunos prepararam uma apresentação de slide com imagens e alguns mapas explicando o processo de formação do Estado de Israel e as transformações em seu território ao longo dos anos. Os alunos também prepararam um pequeno vídeo relatando um atentado terrorista por parte dos grupos extremistas da Palestina.
- **Grupo de Localização:** esse grupo preparou alguns cartazes desenhados com mapas do clima, da vegetação e de localização do país.

O grupo de pesquisa sobre a Palestina:

O grupo de pesquisa sobre a Palestina trabalhou os mesmos aspectos que o grupo Israel, no entanto, esse trabalho foi direcionado para a defesa dos interesses palestinos, mostrando suas angústias, desafios, bem como sua versão do conflito com o estado Israelense como é apresentado nos tópicos a seguir:

- **Aspectos culturais:** Os alunos fizeram um teatro, no qual encenaram algumas falas sobre a vestimenta, culinária, e religião da palestina. Para isso, eles caracterizaram-se com as vestimentas tradicionais daquele povo, além de utilizar uma apresentação de slide com imagens que representaram estes aspectos culturais.
- **Aspectos históricos:** Os alunos apresentaram algumas falas do teatro e utilizaram um vídeo retirado do *YouTube*, o qual foi reeditado, acrescentado e/ou eliminado algumas coisas para uma melhor explicação da história dos Palestinos.
- **Aspectos da Localização:** Os alunos utilizaram uma apresentação de slide com mapas de localização e também representações temáticas para representar como era o território palestino e como está nos dias atuais.

363

Durante a apresentação do trabalho a fala de um aluno do grupo palestina merece ser destacada, ela representa aquilo que nós queríamos que os alunos aprendessem com a temática proposta, “antes dessa dinâmica, devido à posição que os meios de comunicação vendem, eu possuía uma visão pró Israel, contudo, agora, eu consigo analisar de maneira crítica as questões que envolvem o conflito, é possível compreender agora o lado da Palestina”.

2.4 Dos critérios de avaliação da apresentação

A avaliação se deu da seguinte forma: foram convocados dois professores e um acadêmico do PIBID, que não tiveram envolvimento nos encaminhamentos dos trabalhos, os quais analisaram de forma avaliativa os seguintes aspectos: domínio de conteúdo, criatividade e organização.

3. Considerações Finais

O trabalho desenvolvido pelo viés interdisciplinar alcançou os objetivos propostos, visto que os discentes compreenderam o tema de maneira articulada, além de despertarem a competência de analisar de maneira crítica as questões sociais, políticas, étnicas, raciais e culturais, da temática em questão. Eles conseguiram transpor para a realidade escolar as questões trabalhadas na dinâmica, percebendo que mesmo de maneira vendada há um problema étnico racial entre brancos, negros e índios em nosso país, e que é preciso aprender a respeitar as diferenças entre eles.

Por fim, acreditamos que a existência do projeto PIBID gera um benefício mútuo entre o Pibidiano e a escola. Uma vez que o Pibidiano tem um contato direto com seu futuro local de trabalho contribuindo para sua formação plena, em relação à escola, está pode promover metodologias diferenciadas de ensino, englobando várias disciplinas, professores e Pibidianos, contribuindo ainda mais para a formação dos alunos que ali frequentam.

4. Referências Bibliográficas

CARVALHO, I. C. M. **Em direção ao mundo da vida: interdisciplinaridade e educação ambiental.** Cadernos de Educação Ambiental. IPÊ – Instituto de Pesquisas Ecológicas, Brasília 1998.

FAZENDA, Ivani. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro.** São Paulo, Loyola, 1979.

GERHARD, A.C.; Rocha Filho, J. B. (2012). **A Fragmentação dos saberes na educação científica escolar na percepção de professores de uma escola de ensino médio.** Investigações em Ensino de Ciências – V17(1), pp. 125-145, 2012

SILVA, J.; RAMOS, M. M. S. **Prática pedagógica numa perspectiva interdisciplinar.** Disponível em:

<http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt3/GT3_2006_08.PDF>.
Acesso em: 17 set. 2014

SOUZA, C. F. **Formação docente: a questão étnico-racial na sala de aula, uma década da lei 10639/03.** Disponível em: <<http://www.pinhais.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/seminario/uploadaddress/anais/Cleonice%20Souza%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20Docente%20e%20a%20Quest%C3%A3o%20C3%89tnico-Racial%20na%20Sala%20de%20Aula..pdf>>. Acesso em: 03 de out. 2014.

SOUZA, Regina Magalhães. **A Crise da escola pública: o aprender a aprender.** Plural; Sociologia, USP, S. Paulo, 9: 103-120, 2º sem. 2002

ZABALA, Antoni. **A prática educativa.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

A PRÁXIS DA INICIAÇÃO NA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Claudia Galli¹
Gabriel Batistoni²
Silvana Sewald³
Vanderléia Lima⁴

Resumo: A experiência de atuar no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, SubProjeto Pedagogia da Unioeste, Campus de Francisco Beltrão, proporciona aos pibidianos a possibilidade de vivenciar práticas pedagógicas a partir de um contato direto com as crianças do Maternal I e Pré II no CMEI Herbert de Souza – Betinho, Francisco Beltrão e os professores que lá atuam. O PIBID oferece muitas contribuições à formação dos acadêmicos enquanto futuros docentes e pedagogos. A práxis presente no subprojeto é um importante fator, pois utilizamos da teoria orientada e assim nos permite refletir nossa prática no CMEI. Pode-se perceber a importância do Programa de Iniciação à Docência para os acadêmicos, visto que é por meio do contato direto com as práticas educativas que adquirimos experiência e construímos conhecimento concreto.

Palavras-chaves: PIBID; práxis; formação inicial; Pedagogia.

Baseado no texto "Estágio e Docência", de Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lucena Lima, este trabalho tem como o objetivo discutir a correlação entre teoria e prática na Educação Infantil. De acordo com as autoras, “não é raro ouvir que a respeito dos alunos que concluem seus cursos [...] que na prática a teoria é outra”. (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 33). Dessa forma, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID proporciona aos acadêmicos, que fazem parte do Subprojeto Pedagogia da Unioeste, Campus de Francisco Beltrão, enquanto futuros docentes, a experiência de vivenciar a prática baseando-se na teoria.

Por meio das vivências, que o PIBID oferece, podemos identificar que a teoria é indissociável da prática e isso pode ser representado pelos encontros semanais que ocorrem entre

¹ Acadêmica do segundo ano noturno do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE campus de Francisco Beltrão. e-mail: anaclaudiagalli@hotmail.com

² Acadêmico do primeiro ano noturno do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE campus de Francisco Beltrão. e-mail: gabriel-batistoni@hotmail.com

³ Acadêmica do primeiro ano noturno do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE campus de Francisco Beltrão. e-mail: silsewald@hotmail.com

⁴ Acadêmica do segundo ano noturno do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE campus de Francisco Beltrão. e-mail: vand__linda@hotmail.com

pibidianos e supervisores, quando a prática vem ao encontro da teoria. As experiências vivenciadas durante os dias em que estamos no CMEI são discutidas em sala e quando surgem dúvidas sobre determinado assunto busca-se a teoria pra uma maior compressão das atividades realizadas com as crianças.

Um exemplo a ser citado é o texto que estudamos durante os encontros do grupo: “A Periodização do Desenvolvimento Psicológico Individual na Perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vygotski” (FACCI, 2004), pelo qual pudemos identificar quais as fases que se encontram os alunos matriculados no CMEI. A partir do texto, pudemos identificar que as crianças que frequentam o Maternal I, entre 1 ano a 2 anos de idade, situam-se na segunda fase, "Objetal Instrumental", na qual a criança mantém contato com o adulto e aprende a manipular os objetos criados pelos homens.

Para ilustrar aspectos dessa fase "Objetal Instrumental", temos os momentos das refeições, pelas quais as crianças aprendem a manusear os utensílios da alimentação, como talheres, copos e pratos. Dessa forma, o conhecimento e as experiências advindas da prática social podem ser difundidos por todos e apropriados por cada um, por cada sujeito em particular.

Embora a linguagem constitua uma forma de comunicação com os adultos, para Elkonin (apud FACCI, 2004), ela não é atividade principal nessa fase de desenvolvimento; sua função maior é auxiliar a criança a compreender a ação dos objetos, é assimilar os procedimentos, socialmente elaborados, de ação com os objetos.

Já no Pré II, com crianças entre 3 anos a 4 anos de idade, pode-se perceber que as crianças se encontram na terceira fase – "Jogo ou Brincadeira", quando o aprendizado decorre da observação que fazem dos adultos, e a tentativa de imitá-los por meio dos jogos de papéis. Assim, durante as brincadeiras espontâneas, as crianças costumam representar a família e também o papel da professora. Ou seja, "o jogo é influenciado pelas atividades humanas – a atividade dos homens e as relações com os adultos" (ELKONIN, apud FACCI, 2004, p. 421).

A nossa participação no CMEI é importante também para que, desta forma, possamos entender um pouco mais sobre a vivência das crianças neste espaço de aprendizagem, e sobre os métodos utilizados dentro das salas para que as crianças possam aprender e também interagir uns com os outros de forma qualitativa, havendo afeto e companheirismo entre professores e alunos.

Por conta das crianças ainda serem pequenas, as professoras se utilizam bastante do diálogo. Com os menores do Maternal I, elas costumam falar e mostrar-lhes do que estão falando para que possam associar as palavras aos objetos, possibilitando que, desta forma, em um momento

posterior, já possam reconhecer sozinhos os objetos citados anteriormente. Já as crianças do Pré II, estas conseguem assimilar as coisas. Contudo, o dialogo continua sendo utilizado para que compreendam melhor o que está sendo trabalhado.

É bastante perceptível que no CMEI as professores utilizam-se muito das brincadeiras para sua prática pedagógica, pois nesta faixa etária, de 0 a 4, as crianças aprendem através do brincar, das suas experiências e vivências diárias e também por meio da repetição, bem exemplificada em sua rotina. Nesse sentido, a repetição cumpre objetivo para que possam compreender que, para tudo tem horário e lugar certo para ser feito, desde a hora de dormir, comer, ir ao banheiro até mesmo os horários de chegada e saída e que devem ser respeitados.

O convívio com as supervisoras tem sido produtivo, pois, com suas orientações, podemos perceber várias formas de se trabalhar em sala de aula e também conhecer aspectos pedagógicos sobre o planejamento realizado por elas. Isso vem nos possibilitando perceber que este deve ser amplo e bem organizado para trabalhar com as crianças, haja visto que, sabemos que quanto mais pequenas são, menor será o seu tempo de concentração. Nós adultos temos dificuldade em concentrarmo-nos em cada atividade por algum período de tempo muito logo. É por isso que devemos nos preparar com várias atividades (como as brincadeiras), para que os alunos possam aproveitar ao máximo o período em que frequentam a instituição de ensino.

367

A práxis⁵ do Subprojeto possibilita aos acadêmicos o contato com a realidade escolar e não apenas o conhecimento teórico, visando que o objetivo principal do mesmo seja incentivar os acadêmicos na permanência da carreira docente. Deste modo, pode-se ocorrer o incentivo à busca de soluções para minimizar a carência no ensino público, já que os acadêmicos vivenciam esta realidade. De acordo com Pimenta e Lima (2004, p. 49):

Assim, a teoria, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados sobre a ação contextualizada. Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da ação dos professores e da prática institucional, ressignificando-os e sendo por eles ressignificados.

Através do PIBID, os acadêmicos podem perceber a importância da práxis para que esta contribua para a formação de cada um enquanto futuros docentes e pedagogos na construção de um conhecimento reflexivo, avaliativo dessa prática e a solução das adversidades encontradas no cotidiano profissional.

⁵ Para Marx, práxis é a atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico), é preciso transformá-lo (práxis). (Selma Garrido Pimenta, 2010, p. 86).

Referências:

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. Cortez. São Paulo, SP: 2004.

FACCI, M. G. D. A Periodização do Desenvolvimento Psicológico Individual na Perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004.

PIMENTA, Sema Garrido. O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática? – 9 ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

A QUESTÃO DA ALTERIDADE NO ENSINO DOS DIREITOS HUMANOS E A EXPERIÊNCIA DO PIBID

Renato dos Santos¹
Tiago Willian da Rosa²

Temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.

(SANTOS, 2003, p. 458)

Resumo: O presente artigo possui por objetivo refletir sobre a dimensão da alteridade no ensino dos Direitos Humanos a partir da experiência do Pibid. Considerando o método fenomenológico, e a partir de pesquisa bibliográfica, pretende-se investigar sobre a noção de Homem que fundamenta a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a fim de evidenciar a negação da alteridade que essa concepção implica. Em contraste com a concepção de Homem eurocêntrico que está na base da Declaração, propomos pensar o ensino dos Direitos Humanos a partir da noção de alteridade, de modo que o educador, ao falar sobre Direitos Humanos em sala de aula, possa contextualizar criticamente conforme a cultura de cada educando.

Palavras-chave: Alteridade. Direitos Humanos. Pibid.

1 Introdução

Atualmente com frequência se fala nos meios de educação sobre a questão do ensino dos Direitos Humanos na educação básica. Mas, a pergunta do ponto de vista da alteridade a se fazer é: ensinar Direitos Humanos para quem? E por quê? Tais perguntas norteiam nossas investigações neste trabalho, a fim de refletir sobre a dimensão da alteridade no ensino dos Direitos Humanos a partir da experiência obtida no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência³eda filosofia.

2 Breve análise sobre o conceito de *Humano* na Declaração Universal dos Direitos Humanos e a questão da alteridade

A Declaração Universal dos Direitos Humanos encontra-se fundamentada nos ideais iluministas que considera como direitos inalienáveis ao Homem a propriedade, a liberdade, a vida, etc. A intenção explícita da Declaração é que sejam aplicados universalmente estes princípios de modo que naturalmente possa a humanidade conviver “harmonicamente”. Embora soe como “bem intencionada” tal intenção proposta na Declaração, segundo o artigo das autoras Gleirice Machado Schutz e Taysa Schiocchet (2013, p. 88), *Os Direitos Humanos e a Necessidade da desconstrução*

¹ Graduando em Licenciatura em Filosofia pela PUCPR. E-mail: renatodossantos1@hotmail.com.

² Graduando em Licenciatura em Filosofia pela PUCPR. E-mail: willianrosa45@hotmail.com.

³ Doravante usaremos a expressão PIBID.

de seus fundamentos: A Ética da Alteridade como Alternativa à Problemática da Universalização, o problema é a universalização dos Direitos Humanos fundamentados em uma noção de Homem particular em um mundo repleto de culturas diferentes.

A filosofia ocidental, desde a idade clássica até a contemporânea, se apoiou em uma noção de identidade e diferença, particular e universal, alma e corpo, racional e irracional, etc., caracterizando-se assim um dualismo. Dessa forma, quando colocado em prática esse dualismo, o que perceberemos é a exclusão de um determinado pólo. É nesse aspecto que surge a questão de nossa discussão, ou seja, ao considerar um “modelo” de humano para se estruturar a Declaração, estamos desconsiderando todos os outros seres humanos que não se enquadram nesse conceito. Podemos, como exemplo, nos reportar aos índios que foram, e ainda são, brutalmente desconsiderados como humanos pelos invasores europeus, quando da invasão na América em 1500.

Nesse sentido, a Declaração acaba por considerar:

Apenas uma espécie de ‘humanidade’, que abrange seres racionais, habitantes da sociedade moderna ocidental ‘civilizada’, aos moldes europeus, estendidos entre diversos povos, os quais foram influenciados e se adequaram ou surgiram a partir desse perfil, gerando uma cultura eurocêntrica, que discrimina e desconsidera, para efeitos de tutela dos Direitos Humanos, as culturas distintas desse ‘padrão’, que foge a racionalidade em questão (SCHUTZ;SCHIOCCCHET, 2013, p. 8, grifo do autor).

370

Portanto, o que está por detrás de toda a Declaração é um ideal de Homem que tem suas características forjadas ocidentalmente e eurocentricamente. Assim, na medida em que está colocado esse humano eurocêntrico como referência da Declaração Universal dos Direitos Humanos, com o propósito de universalizar esses princípios, acarreta-se em uma negação dos modos diferentes humano-culturais. Ou seja, universalizar princípios de uma cultura é negar o multiculturalismo que existe no mundo.

Para Gleirice Machado Schutz e Taysa Schiocchet (2013, p. 13) a genealogia dos Direitos Humanos repassa “uma visão totalizante do ser humano, mas nasceram vinculados a uma única espécie de racionalidade, que ignora outras essências e exclui do seu universo a maior parte das culturas”. Nesse sentido, ao se falar de outrem a partir do eu, está, na verdade, negando sua alteridade na medida em que o outro deixa de ser um outro em sentido radical.

O poder fundante de um modo de pensar constituinte é ideologicamente quão forte que culturas são reprimidas por não possuírem as mesmas características de uma cultura que se coloca como “modelo”, soberana, etc. Isso se dá pela dependência do modo de pensar de uma cultura para outra. A América latina, por exemplo, está assentada no modo de pensar europeu e dessa forma

deixamos de lado nossa identidade cultural na medida em que nos alienamos às características de uma cultura que se coloca como absoluta. Nesse sentido, segundo Caldera (1985, p. 23):

Embora escravizada, a consciência existe no próprio ato em que percebe e padece sua escravidão; a existência de um povo, entendida como um autoproduzir-se, como um criar-se, somente é possível no âmbito da liberdade. O povo submetido não cria: reproduz. Por isso em cada revolução verdadeira colocam-se em jogos os valores da humanidade.

3 O ensino dos Direitos Humanos e a experiência do Pibid

Durante o primeiro semestre do ano de 2014, realizamos uma oficina com turmas do 1º e 2º ano do ensino médio que versava em refletir sobre os fundamentos epistemológicos da Declaração dos Direitos Humanos. A intenção que fundamentou a atividade foi a de procurar com que cada aluno pudesse abstrair dos artigos que constituem a Declaração algum sentido considerando seu contexto social. Ou seja, é preciso que o educador ao falar de Direitos Humanos em sala de aula, não realize uma mera reprodução histórica, mas procure apresentar seus fundamentos de modo que cada educando possa perceber em qual contexto tais princípios foram formulados e, mais do que isso, para quais seres humanos os mesmos se dirigem.

371

Com efeito, após lermos juntamente com os alunos alguns dos artigos da Declaração, solicitamos como atividade uma espécie de “encenação teatral”, com a finalidade de procurar, além de esquivar dos tradicionais métodos avaliativos, fazê-los perceber que os conteúdos expostos na Declaração fazem parte do contexto onde eles vivem. Pois, segundo Paulo Freire (1987, p. 49), a assimilação do educando somente se realiza a partir da “situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo”.

Nesse aspecto, como resultado dessa prática em sala de aula foi possível observar que os alunos expuseram de forma participativa por meio da encenação exemplos cotidianos do contexto do qual eles vivem. Após analisarmos alguns artigos da constituição à luz de exemplos de nossa sociedade, tais como a condição da saúde pública, a educação, a segurança pública, etc., possibilitou realizarmos uma discussão crítica em relação a esses fatos. Dessa forma, de maneira dialética, foi possível com que os educandos percebessem a ligação que os Direitos Humanos possuem com suas vidas, na medida em que traduziram de maneira lúdica suas interpretações sobre os Direitos Humanos a partir dos fatos da sociedade em que estão inseridos. E, nesta mesma esteira interpretativa, possibilitou perceber a abstração que a noção de Homem que fundamenta a Declaração prevaleceu no entendimento do aluno, justamente por esse conceito atender apenas um

padrão de ser Humano e, portanto, aqueles que não se enquadram neste modelo não possuem a abrangência dos Direitos Humanos.

A resposta por parte dos alunos do trabalhado desenvolvido foi positiva no sentido em que proporcionou-lhes subsídios para o senso crítico acerca dos problemas sociais no qual ferem o indivíduo excluído da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Assim, considerando que o projeto que norteia as atividades dos Bolsistas do Pibid envolvem questões da interdisciplinaridade, a partir da Filosofia conseguimos realizar uma interação com os demais Bolsistas da disciplina de História e Sociologia, a fim de abordar a questão central, que é os Direitos Humanos, a partir de perspectivas diferentes dentro da sala de aula.

4 Considerações finais

Considerando a existência de diversas culturas em nosso país, e respectivamente em sala de aula, é preciso que cada educador assuma uma posição crítica ao falar sobre Direitos Humanos, uma vez que os princípios que constituem a própria Declaração estão arraigados de uma ideologia eurocêntrica que colocado em prática desconsidera o multiculturalismo existente justamente por estar fundamentada em um ideal de Homem. É preciso, em outros termos, desconstruir esse Homem absoluto que está na base da Declaração e construir um novo Homem, no sentido de possibilitar uma abertura para o diferente, pois, caso contrário, estaremos excluindo o aluno de determinada cultura que não se enquadra naquele discurso abstrato. Portanto, quando consideramos que o mundo não é constituído por uma uniformidade cultural, é aí que surge a abertura para o “reconhecimento do ‘outro’, diferente, mas nunca inferior, e para que haja direitos humanos mínimos que abarquem a humanidade, propriamente dita, e não apenas ‘uma humanidade’” (SCHUTZ;SCHIOCCHET,2013, p. 19, grifo do autor).

372

Referências Bibliográficas

- CALDERA, Alejandro Serrano. **Filosofia e crise:** pela filosofia latino-americana. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Reconhecer para Libertar:** os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003.
- SCHUTZ, Gleirice Machado; SCHIOCCHET, Taysa. **Os Direitos Humanos e a Necessidade da desconstrução de seus fundamentos:** A Ética da Alteridade como Alternativa à Problemática da Universalização. In. GUIMARÃES, Antonio Mario da Cunha; GOMES, Eduardo Biacchi; LEISTER, Margareth Anne. (Org.) XXII Encontro Nacional do CONPEDI/UNICURITIBA – 25 anos da Constituição Cidadã: Os Atores Sociais e a Concretização Sustentável dos Objetivos da República. 1. ed. Florianópolis: FUNJAB, 2013, p. 88-111.

A QUÍMICA DO TEMPO: UMA OFICINA TEMÁTICA PARA O ENSINO DE DATAÇÃO POR CARBONO 14

Elisangela Rosa Ribeiro¹

Enio de L. Stanzani²

Resumo: A ciência e a tecnologia desempenham um papel fundamental e essencial na sociedade atual, por isso a grande importância em promover a cultura científica, aproximando o saber científico aos cidadãos. Nesta perspectiva, é fundamental desenvolver estratégias que permitam a aproximação entre o cidadão comum e a informação científica produzida pelos cientistas. Nessa perspectiva este trabalho apresenta uma proposta de Oficina Temática que aborda os conhecimentos de forma inter-relacionada e contextualizada. Diante do exposto, buscamos desenvolver, a partir do tema ‘Modelos quânticos e propriedades químicas’, uma Oficina Temática que propiciasse aos estudantes o envolvimento em um processo ativo de construção de seu próprio conhecimento, promovendo um ambiente de reflexão que vise contribuir para a formação de um cidadão crítico.

Palavras-chave: Carbono 14. Oficina temática. Datação por carbono. Três momentos pedagógicos.

Introdução

Uma oficina temática é um instrumento facilitador para o ensino uma vez que busca, de forma sistematizada, organizar o conhecimento proposto.

Uma oficina temática se caracteriza por apresentar conteúdos a partir de temas que evidenciam como os saberes tecnológicos e científicos contribuíram e contribuem para a sobrevivência do ser humano, tendo influência no modo de vida das sociedades, a fim de tornar o ensino mais relevante para os alunos devido à interligação entre conteúdos e contexto social (MARCONDES, 2008, p. 2).

O desenvolvimento de Oficinas Temáticas integra as atividades da disciplina Química na Escola II do curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual de Londrina (UEL), ofertada aos acadêmicos do 2º ano. Discussões a partir de temas como Alfabetização Científica, Abordagem CTSA, Ensino por Investigação, são propostas na disciplina a fim de fundamentar teoricamente a elaboração e desenvolvimento das oficinas.

Após a apresentação das oficinas aos alunos do Ensino Médio em um evento intitulado Ciclo de Oficinas Temáticas, ofertado pelo Departamento de Química da UEL, considerando o retorno positivo dos participantes frente à utilização dessa abordagem de ensino, resolvemos

¹ Bolsista do PIBID Química. Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Exatas, Departamento de Química. Rodovia Celso Garcia Cid, PR 445, Km 380 – Campus Universitário. Cx. Postal 10.011, CEP 86057-970, Londrina – PR. elisarosaribeiro@gmail.com

² Doutorando em Educação para a Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências de Bauru. Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01 – Bauru, SP.

integrar algumas das oficinas propostas às atividades realizadas pelo grupo PIBID/Química nas escolas atendidas pelo subprojeto.

Assim, o objetivo deste trabalho é apresentar e discutir uma proposta de Oficina Temática que busque contemplar os temas e abordagens acima citados, uma vez que proporcionar uma alfabetização científica aos estudantes, proporcionando ao futuro professor trabalhar com práticas de ensino de caráter inovador em seu processo de formação inicial, também é um dos objetivos do subprojeto PIBID/Química/UEL.

Tendo como metas centrais possibilitar discussões a partir de temas promovendo a alfabetização científica, a teoria de David Ausubel que enfatiza a aprendizagem de significados (conceitos) como aquela mais relevante para seres humanos. De modo que “a aprendizagem significativa está subjacente à integração construtiva do pensamento, dos sentimentos e das ações que levam à capacitação humana tanto quanto ao compromisso e à responsabilidade” (AUSUBEL, 1982).

Essa aprendizagem se torna mais eficiente quando busca interações entre conceitos e contextos, tendo em vista que a sociedade está cada vez mais marcada pelo desenvolvimento científico e tecnológico, a educação científica torna-se uma necessidade para todos, sugerindo a importância da educação em ciência, tecnologia, sociedade e ambiente (CTSA), proposta essa presente tanto no desenvolvimento das oficinas temáticas como também nas atividades desenvolvidas no PIBID.

Esse aprendizado [de química] deve possibilitar ao aluno a compreensão tanto dos processos químicos em si quanto da construção de um conhecimento científico em estreita relação com as aplicações tecnológicas e suas aplicações ambientais, sociais, políticas e econômicas. Tal qual a importância da presença da química em um Ensino Médio compreendido na perspectiva de uma Educação Básica (BRASIL, 1999b, p. 65).

O tema escolhido para a oficina temática, desenvolvida pelos autores deste trabalho, foi a “Química do Tempo”, cujo objetivo principal foi apresentar aos participantes como é realizada a determinação de idade de fósseis pelo método do carbono radioativo.

Metodologia

A oficina foi desenvolvida a partir da metodologia dos Três Momentos Pedagógicos – problematização inicial; organização do conhecimento; e aplicação do conhecimento, organizada por Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002), em que o primeiro momento procura despertar no indivíduo a formação de opinião por meio de uma problematização inicial, que na oficina foi desenvolvida em uma rápida encenação teatral onde levantamos a seguinte questão: *De qual*

maneira é feita a datação de fósseis arqueológicos? A intenção da problematização era a de articular o tema, datação por carbono radioativo e foi seguida de uma atividade experimental com a intenção de gerar mais curiosidade nos participantes acerca das propriedades e o caráter magnético da matéria (quadro 1). A situação problema caracteriza-se por apresentar situações reais que os alunos conhecem e vivenciam. É nesse momento que os estudantes são desafiados a expor seus entendimentos sobre determinadas situações significativas (FREIRE, 1987).

No segundo momento, os conhecimentos necessários para compreender o tema e as situações significativas apresentadas no primeiro momento, assim como a resolução da problematização inicial, foram organizados sistematicamente com a apresentação cronológica da evolução dos modelos atômicos e da teoria necessária para a compreensão da técnica de datação pelo carbono 14.

A aplicação do conhecimento que, segundo Delizoicoiv (1991) e Delizoicoiv, Angotti e Pernambuco (2002), destina-se a empregar o conhecimento do qual o estudante vem se apropriando para analisar e interpretar as situações propostas na problematização inicial e outras que possam ser explicadas e compreendidas pelo mesmo corpo de conhecimento.

Na atividade final (terceiro momento), como o conteúdo acerca do tema já havia sido sistematizado foi proposto que cada participante desenvolvesse os cálculos para determinar a idade de um fóssil arqueológico a partir da taxa de Carbono 14 fornecida, buscando desenvolver um pensar científico e o raciocínio lógico.

375

Quadro 01 – Roteiro experimental e questão final propostas na oficina.

ROTEIRO EXPERIMENTAL

Materiais e reagentes

- 10 ml de água oxigenada 40 volumes;
- Mangueira de borracha;
- Kitassato com rolha;
- Iodeto de potássio;
- Bandeja de plástico;
- Detergente;
- Ímã neodímio;
- Proveta.

Procedimento experimental

Em uma bandeja de plástico adicione detergente líquido e água, misture se formar bolhas e

reserve. Com a proveta acrescentar 10 ml de água oxigenada no kitassato e com uma espátula acrescente uma pequena quantidade de Iodeto de Potássio. Em seguida feche o kitassato e com o oxigênio liberado na reação faça uma bolha de sabão na bandeja com água e detergente. Utilizando o ímã de neodímio próximo à bolha observe que é gerada uma atração entre o ímã e a bolha.

Após o experimento os participantes foram levados a pensar em como pode ser possível um ímã gerar um campo de atração magnética com um elemento, o oxigênio, não metálico? Após a conversa o conteúdo foi desenvolvido para compreender a origem da propriedade magnética do oxigênio.

ATIVIDADE FINAL

Questão

Depois da análise da amostra de nossa múmia, foi constatada a existência de 0,005 g de C^{14} e sabendo que já se passaram 5 meias-vidas encontre a quantidade de C^{14} inicial e o tempo de decaimento.

Dados: $M = M_0 / 2^X$ Onde: M = massa residual (kg); M_0 = massa inicial (kg); X = quantidade de meia-vida.

$T = X \cdot P$: T = tempo de decaimento; X = número de períodos de meia-vida; P = período de meia-vida.

376

Desenvolvimento

O tema “Modelos quânticos e propriedades químicas”, base para a produção da oficina temática, foi escolhido a partir dos temas estruturantes do ensino propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 2002).

Uma maneira de selecionar e organizar os conteúdos a serem ensinados são pelos “temas estruturadores”, que permitem o desenvolvimento de um conjunto de conhecimentos de forma articulada, em torno de um eixo central com objetos de estudo, conceitos, linguagens, habilidades e procedimentos próprios (BRASIL, 2002).

Os PCN do Ensino Médio sugerem nove temas estruturantes para o ensino de Química, são eles:

Reconhecimento e caracterização das transformações químicas; Primeiros modelos de constituição da matéria; Energia e transformação química; Aspectos dinâmicos das transformações químicas; Química e atmosfera; Química e hidrosfera; Química e litosfera; Química e biosfera; Modelos quânticos e propriedades químicas (BRASIL, 2002).

Propomos trabalhar com o tema nove na presente proposta buscando desenvolver os conhecimentos necessários para o entendimento do processo de datação por carbono radioativo.

A problematização inicial, datação por carbono radioativo, conduziu aos conceitos abordados durante a oficina trabalhando a radioatividade, seus elementos e os fenômenos que se fazem possíveis através dela, assim como os tipos de radiação e tempo de meia vida.

Na organização do conhecimento criamos uma linha cronológica da evolução dos modelos atômicos com um olhar histórico social, seguido de um estudo das propriedades da matéria, como distribuição eletrônica, teoria do orbital molecular, e o caráter diamagnético e paramagnético das moléculas, onde os participantes, a partir do experimento proposto, puderam na prática observar esta propriedade na molécula de oxigênio.

Todas as atividades propostas no decorrer da oficina visam trabalhar as habilidades necessárias para a produção da atividade final, em que os participantes recebem dados de um fóssil arqueológico encontrado e são questionados sobre sua idade.

Considerações Finais

A utilização de Oficinas Temáticas no ensino de Química é uma importante ferramenta didática a ser empregada como facilitadora no processo de ensino e aprendizagem.

Trabalhar com temas proporcionou uma reflexão acerca dos conhecimentos químicos propostos de modo que as atividades se desenvolveram junto com a (re)construção do conhecimento.

A Oficina foi ofertada para estudantes do Ensino médio da cidade de Londrina, com 15 participantes que inicialmente não expressaram nenhum conhecimento específico sobre o tema tratado e que no desenvolver das atividades demonstraram interesse na busca por compreender os conceitos propostos. Desse modo o objetivo da proposta de ensino foi alcançado e essa pode ser repensada como proposta metodológica para as atividades do PIBID/Química.

Referências Bibliográficas

MARCONDES, M. E. R. **Oficinas temáticas no ensino público visando a formação continuada de professores**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de ciências:**

Fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio:** orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002.

BRASIL, (País) Secretaria da Educação Média e Tecnológica- Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.** Brasília: MEC/SEMTEC, 1999b, V. 3.

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa:** a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

A QUÍMICA FORENSE COMO FORMA DE CONTEXTUALIZAR O ENSINO E APRENDIZAGEM DE QUÍMICA

Samuel Fernandes Pimenta¹

Bruna Sustiso Martins²

Elizabeth Koltz³

Marilei Mendes Sandri⁴

Resumo: É visível a desmotivação dos alunos pelo estudo da disciplina de Química no Ensino Médio. Muitos acham desnecessário o aprendizado desta ciência e não a associam a qualquer utilização para seus futuros, muito menos nas atividades diárias. Essa postura prejudica o rendimento escolar, na formação de conceitos importantes e que são necessários às avaliações, processos seletivos, Enem. Preocupados com esta situação, os alunos PIBID de Química, foram em busca de técnicas mais dinâmicas para diversificar o ensino–aprendizagem dos alunos. Neste segmento, foi abordado o tema, Química Forense. Essa abordagem teve o objetivo de contextualizar o ensino com técnicas e dinâmicas voltadas para realidade do aluno.

Palavras-Chave: Química Forense. Contextualização. Aprendizagem.

Introdução

Vivemos numa era onde a informação flui para o público escolar numa velocidade inexplicável. Cada público vive numa determinada realidade e cabe hoje aos professores, antes de repassar seus conteúdos, conhecer e explorar essa realidade, pois o ensino de química deve ser voltado para a realidade do aluno.

A ciência química deve ser ensinada no âmbito escolar de forma que os alunos consigam refletir sobre aspectos importantes do seu cotidiano, apropriando-se do conhecimento para participar de contextos concretos e entender assuntos que aparecem rotineiramente em sua vida (ANDRADE, 2014).

Para poder diagnosticar os assuntos rotineiros que fazem parte da vida dos alunos é importante se aliar a mídia. E as mídias como internet, televisão e notícias de rádio, anunciam em seus noticiários muitas informações associadas a criminalística. Diariamente no contexto social ouve-se sobre homicídios, suicídios e outros crimes, os quais envolvem peritos e a química forense. Além do mais, esse assunto se torna mais atrativo, pois algumas emissoras apresentam para seu publico séries e filmes que abordam a mesma temática.

Segundo essa realidade observa-se que a química forense está no cotidiano de muitos alunos, sendo primordial a participação da escola, dentro da disciplina de química, na construção do conhecimento de seus alunos sobre os aspectos de conceituação, prática e contextos envolvidos

¹ Acadêmico do curso de Licenciatura em Química no Instituto Federal do Paraná – Campus Palmas e bolsista PIBID – QUÍMICA samuelpimenta1992@hotmail.com.

² Acadêmica do curso de Licenciatura em Química no Instituto Federal do Paraná – Campus Palmas e bolsista PIBID – QUÍMICA bruna_martins01@yahoo.com.br.

³ Coordenadora do PIBID – QUÍMICA. elizabeth.koltz@ifpr.edu.br.

⁴ Coordenadora do PIBID – QUÍMICA. marilei.mendes@ifpr.edu.br.

nesta área. Sendo assim, “pode elencar as diversas áreas das quais o trabalho do químico forense é decisivo: perícias policiais, ambientais, trabalhistas, industriais (alimentos e medicamentos), doping esportivo entre outros.” (MOTA; VITTA, 2014).

É visível que a “Química Forense vem se, tornando cada vez mais necessário, diante do cenário vivenciado.” (LIMA, 2011). Mesmo sendo um assunto altamente discutido na atualidade, a química forense vem sendo usada desde o surgimento das civilizações. A relatos que os seus primeiros estudos foram feitos para identificar casos de envenenamentos.

A utilização de conhecimentos científicos para a análise de provas de crime iniciou-se de certa forma, com o surgimento da civilização. Na antiga Roma, por exemplo, eram relativamente comuns os casos de envenenamento de figuras proeminentes do mundo político, resultando em consequente “experiência prática” na investigação dos indícios típicos de envenenamentos. (FARIAS, 2010, p. 19).

Com o avanço científico tecnológico e com as revoluções industriais e sócias, essa ciência veio adquirindo um papel imprescindível na sociedade.

Com base nesta premissa, este trabalho teve por objetivo abordar o tema, química forense, como forma de aproximar mais a química teórica e prática da realidade do aluno e ao mesmo tempo despertar maior curiosidade e interesse pelo aprendizado desta ciência, contextualizando conhecimentos científicos com ocorrências de âmbito comum vivenciadas no dia a dia.

380

Desenvolvimento

O trabalho foi desenvolvido com uma turma de terceiro ano do curso de formação de docentes com ensino médio incluso em um colégio da rede estadual de ensino no município de Palmas-Pr. Inicialmente o assunto foi abordado em sala de aula, por meio de uma palestra explicativa e um vídeo sobre o tema Química Forense. Nesta explanação o assunto foi acerca da história da química forense, a importância e as técnicas de análises utilizadas pelos peritos.

Posteriormente foi realizada a técnica de revelação de impressões digitais, que consistiu na sublimação do iodo. Nessa técnica foi usado: bico de Bunsen, tripé, béquer, cristais de iodo, placa de Petri, placa de amianto e papel branco. Foram coletadas as digitais de um voluntário no papel branco, em seguida foi colocado os cristais de iodo e o papel contendo as digitais dentro do béquer e tampado com a placa de Petri, com o auxílio do tripé e a placa de amianto, o béquer foi aquecido utilizando o bico de Bunsen.

Ao serem aquecidos os cristais de iodo sublimam, tendo-se então iodo sob forma de vapor, que termina, por sua vez, aderindo aos compostos da impressão digital. Uma vez que o vapor do iodo, bem como a impressão revelada por sua absorção, tem uma coloração escura, o uso dessa técnica deve limitar-se á superfícies claras, com as quais a impressão revelada possa exibir uma boa relação de contraste (FARIAS, 2010, p. 75 e 76).

Com essa técnica foi possível fazer um demonstrativo do trabalho de um químico forense e reforçar conteúdos didáticos como, fenômenos físicos e químicos.

Para finalizar a atividade e testar o ensino-aprendizagem da metodologia aplicada, foi desenvolvida uma dinâmica com a participação dos alunos. A turma foi dividida em grupos, onde cada grupo escolheu um representante, que veio até a frente para participar de um jogo de perguntas e respostas, denominado “Quiz”. O representante tinha a opção de responder a pergunta sozinho, e ganhar dois pontos para seu grupo, ou consultar o grupo e ganhar apenas um ponto para cada questão. No final do Quiz o grupo que somou mais ponto demonstrou ter adquirido grande conhecimento sobre o assunto abordado. Esta dinâmica foi importante para fixação do conteúdo e ao mesmo tempo, para despertar o espírito competitivo dos alunos, foi possível, desta forma, observar o grande interesse e motivação dos mesmos pelo tema.

Conclusões

Com a abordagem do tema, química forense, foi possível trazer informações mais precisas sobre esta ciência, criar abordagens mais dinâmicas relacionadas ao cotidiano dos alunos e despertar a curiosidade dos mesmos.

“A curiosidade instiga a imaginação a ponto de provocar uma tremenda inquietude. Ela é capaz de conduzir a mente àquela ideia fixa de descobrir o que ainda se encontra no estado de desconhecido e que tanto atrai a atenção e o interesse.” (ANDRADE, 2014). Ao explorar a curiosidade dos alunos o professor consegue motivar seu público, atrair a atenção e maior participação dos mesmos com as aulas.

Dessa forma o tema, química forense, foi uma boa abordagem para diversificar e ao mesmo tempo trabalhar conteúdos didáticos.

Por fim, os alunos aprovaram a metodologia e reforçaram o interesse de mais aulas com a mesma abordagem metodológica.

Referências Bibliográficas:

ANDRADE, F G. **A Química Forense Como Motivadora Do Ensino De Química**. Associação Norte e Nordeste de Química. Disponível em: <http://annq.org/eventos/upload/1330465873.pdf>. (Acessado em 01 ago. 2014).

MOTA, L; VITTA, P B D. **Química forense utilizando métodos analíticos em favor do poder judiciário**. Revista Acadêmica Oswaldo Cruz. Disponível em: http://www.revista.oswaldocruz.br/Content/pdf/Qu%C3%ADmica_Forense_utilizando_m%C3%A9

[todos anal%C3%ADticos em favor do poder judici%C3%A1rio .pdf](#). (Acessado em 01 ago. 2014).

LIMA, A S et al. (2011) **Química Forense**. Revista Eletrônica-UNISEP. Disponível em: http://unifia.edu.br/revista_eletronica/revistas/gestao_foco/artigos/ano2011/qui_forense.pdf. (Acessado em 19 set. 2014).

FARIAS, R F. **Introdução à Química Forense**. 3. ed. Campinas, SP: Átomo, 2010.

A SALA DE AULA COMO ESPAÇO FORMATIVO DOS BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

FORTES, Eleaine¹
PRADO, Anelize Tatiana Moreira²
SANTOS, Nayura Ai More³

Resumo

O objetivo deste texto é apresentar as experiências adquiridas pelas autoras através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Pedagogia do Instituto Federal do Paraná –Campus Palmas. Através deste programa nós acadêmicas temos possibilidades de vivenciar o cotidiano da sala de aula e a maneira que se dá o processo ensino-aprendizagem das crianças, as quais estão em fase de alfabetização. Neste sentido, estaremos agregando às teorias estudadas no Curso de graduação a prática adquirida na escola, a qual complementa a nossa formação quanto acadêmica e profissional.

Palavras-chave: PIBID. Docência. Experiência.

Introdução

Acreditamos que através do programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), obteremos grandes experiências, as quais estarão relatadas ao longo do texto, experiências as quais estarão contribuindo muito para a nossa prática docente, prática que se integra a teoria, a qual é pautada na teoria Pedagogia Histórico-Crítica. Neste sentido, percebemos a importância à metodologia utilizada na escola, pois a mesma contribui muito para o sucesso ou fracasso do processo ensino-aprendizagem.

Essa produção acadêmica tem por base uma leitura na teoria Pedagogia Histórico-Crítica, social, psicológica, buscando como ponto de partida experiências obtido em sala de aula. De acordo com (SAVIANI, 2011, p. 13), “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Dessa forma, pode-se concluir, que toda proposta educativa contém concepção de mundo e de conhecimento, e conseqüentemente de sociedade de homem.

O PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência, esta tendo grande importância para nós - futuras educadoras, pois através do mesmo podemos acompanhar ao longo do ano letivo a evolução, o crescimento dos educandos em sala de aula, a aprendizagem de cada um e como a professora trabalha cada conteúdo.

¹ Graduanda no Curso de Pedagogia do Instituto Federal do Paraná (IFPR), em Palmas/PR. Docente no CMEI Arca de Noé, em Palmas/PR. E-mail: manna_forts@hotmail.com

² Graduanda no Curso de Pedagogia do Instituto Federal do Paraná (IFPR), em Palmas/PR. Docente no CMEI Zenaide Ana Vivian, em Palmas/PR. E-mail: anelize-tatiana@hotmail.com

³ Graduanda no Curso de Pedagogia do Instituto Federal do Paraná (IFPR), em Palmas/PR. E-mail: nayura.aymore@hotmail.com

Desta maneira a professora realiza um trabalho diferenciado com seus alunos, o qual se desenvolve através do lúdico, envolvendo brincadeiras e a imaginação de ambos, tornando as aulas mais prazerosas e instigantes para crianças. Através do acompanhamento que realizamos em sala de aula, é possível ter uma clareza como se dá o processo da aprendizagem dos educandos, pois a professora faz um questionamento aos seus alunos, fazendo uma preparação quanto o conteúdo que se trabalhara.

De acordo com Gasparin (2012, p. 14):

O interesse do professor por aquilo que os alunos já conhecem é uma ocupação prévia sobre o tema que será desenvolvido. É um cuidado preliminar que visa saber quais as “pré-ocupações” que estão nas mentes e nos sentimentos dos escolares. Isso possibilita ao professor desenvolver um trabalho pedagógico mais adequado, a fim de que os educandos, nas fases posteriores do progresso, apropriem-se de um conhecimento significativo para suas vidas.

Desta maneira a professora faz o uso dos cinco passos propostos por (SAVIANI, 1996, p. 70, 71,72), sendo eles: “1º: ponto de partida é a prática social, comum a professores e alunos. 2º: problematização – detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social. 3º: instrumentalização, apropriação de instrumentos teóricos e práticos para resolver os problemas detectados. 4º: catarse: incorporação dos instrumentos culturais transformados em elementos ativos em transformação social. 5º: própria prática social. É a elevação dos alunos ao nível do professor para se compreender a especificidade das relações pedagógicas”.

384

O ponto de partida do novo método não será a escola, nem a sala de aula, mas a realidade, social mais ampla. A leitura crítica dessa realidade torna possível apontar um novo pensar e agir pedagógicos. Deste enfoque defende-se o caminhar da realidade social, como um todo, para especificidade teórica da sala de aula e desta para a totalidade social novamente, tornando possível um rico processo dialético de trabalho pedagógico. Para o desenvolvimento dessa proposta pedagógica, toma-se como marco referencial epistemológico a teoria dialética do conhecimento, tanto para fundamentar a concepção metodológica e o planejamento de ensino aprendizagem, como a ação docente-discente. (GASPARIN, 2012, p.3).

A sala de aula como espaço formativo de iniciação à docência vem nos trazendo inúmeras satisfações, sendo elas profissionais como pessoais. Essas satisfações preenchem uma lacuna entre a teoria e prática, pois podemos nos dispor de inúmeros exemplos, exemplos estes que nos são explicados durante as aulas. Permitindo assim que essa realidade não seja equivocada

quando nos deparamos em uma sala de aula. Segundo Vigotsky (2007 p. 87,88): “o aprendizado é considerado um processo puramente externo que não está envolvido ativamente no desenvolvimento. Ele simplesmente se utilizaria dos avanços do desenvolvimento em vez de fornecer um impulso para modificar seu curso”. Sendo assim, é através do conhecimento que a escola está nos proporcionando sabermos o caminho a ser seguido, e aonde queremos chegar.

Enfim, estar presente em uma sala de aula, aprendendo juntamente com a professora regente e seus alunos nos traz a certeza de que o caminho a ser percorrido ainda é longo. A educação não é uma tarefa das mais simples, por isso o PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência vem com o intuito de nos auxiliar numa melhor compreensão da realidade educacional, realidade aqui a qual vem nos trazendo grandes desafios a ser enfrentados, mas acreditamos como futuro professores que a educação refere-se à formação humana, e é esta formação que precisamos. São esses e inúmeras situações que nos proporcionam o PIBID, não é uma questão somente financeira, são muito mais realizações do que atribuições, muito mais ações, diversificações, orientações, métodos, conceitos. Estes sim são atributos subjetivos para uma carreira inteira, e, contudo acreditamos que a efetivação na prática seja um dos caminhos para que a educação atinja seu ápice. Mas, como diz Saviani, (2011, p. 14), “a escola existe, pois para apropriar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”.

385

REFERÊNCIAS

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5ªed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 35ª ed. Campinas (SP): Autores Associados, 1996.

_____. **Pedagogia histórico-crítica; primeiras aproximações**. 11ª ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2011.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch, **A formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. - 7ª. Ed.- São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A TRANSVERSALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Tobias Miguel Batista de Freitas¹

Resumo: O presente artigo tem como objetivo apresentar a prática do PIBID/Inglês ocorrida nas aulas de língua inglesa com alunos do 7º ano, objetivando o aumento do vocabulário e do conhecimento, levando como base teórica os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) e as DCE's (Diretrizes Curriculares Educacionais) e utilizando-se também como tema transversal o evento da Copa do Mundo que foi realizada no Brasil, e os avaliando em atividades e gincanas, individuais e, ou em grupo.

Palavras-chave: Aprendizado. Língua Inglesa.

Introdução

Ao ensinarmos uma Língua Estrangeira aos alunos de escola pública, primeiramente, deve-se respeitar o conhecimento de mundo que estes possuem, não esquecendo, no entanto, que muitos não possuem uma visão ampliada do contexto que os cercam e que os influenciam direta ou indiretamente. Cabe ao professor de inglês, nessa perspectiva, investigar tal conhecimento e aproveitar-se dele para proporcionar aos alunos o aprendizado não apenas de uma Língua Estrangeira, mas que abranja culturas não só do Brasil, mas de outros países. Os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) e as DCE's (Diretrizes Curriculares Educacionais) foram objetos de análises e discussões e serviram como base teórica para criar o plano de aula e colocá-lo em prática. As atividades foram desenvolvidas de maneira lúdica e divertida, incluindo brincadeiras, atividades e dinâmicas em grupos e individuais, as quais foram de grande relevância para chamar a atenção dos alunos e proporcionar o aumento do conhecimento que os alunos possuíam do inglês.

As turmas trabalhadas foram sétimos anos, com alunos entre a faixa etária de 11 e 12 anos. Ao trabalhar as aulas, aproveitamos o evento da Copa do Mundo de futebol que ocorreu no Brasil, utilizando os nomes dos países que vieram para participar, mostrando a eles um vídeo com as bandeiras e nomes de cada país. Foram trabalhados diversos conhecimentos, os quais eram de certa forma, desconhecidos, tais como bandeiras, capitais, e localização no mapa mundi de acordo com as recomendações das DCE's, as quais apresentam a proposta dos temas transversais.

Fundamentação Teórica, preparação para o trabalho.

Partindo dos documentos que são utilizados como base para profissionais do ensino na escola pública no Brasil preparando para a prática nas aulas do PIBID, estudamos, refletimos e discutimos os documentos, iniciando com os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) que apresentam uma visão mais ampla do ensino e aprimorando essa teoria com os estudos das DCE's

¹ Tobias Miguel Batista de Freitas. Acadêmico do primeiro ano de Letras/Inglês, pela Universidade Estadual do Centro Oeste <www2.unicentro.br>.

(Diretrizes Curriculares da Educação) em uma visão mais próxima: o documento estadual se aproxima mais da realidade das salas de aula em que nós profissionais de cada estado estaremos trabalhando.

Analisando os devidos documentos, percebeu-se a intenção de melhorar as aulas de inglês nas escolas públicas, pois notou-se que o ensino-aprendizagem desse idioma sofre, como muitas outras matérias certa carência de recursos, e bons profissionais e bons materiais para poder conseguir chegar até o aluno com um ensino qualificado e que tenha o que oferecer de maneira com que esse conhecimento seja bem apresentado e seja realmente adquirido pelo aluno. Mostrou-se também aos alunos a importância de saber outra língua além da sua materna, pois como se apresentam nas DCE's o “ensino de língua estrangeira no Brasil não é visto como elemento importante na formação do aluno” (PARANÁ, 2008, p.24), isto é, a proposta foi realmente despertar no aluno o interesse pela aprendizagem de Língua Estrangeira e a sua devida importância, que ele compreenda que isso o diferenciará não somente como aluno, mas como cidadão.

Ao iniciar os estudos, foi pensado em como chegar até o aluno e fazer com que ele aprenda o conteúdo que a ele será apresentado, partindo sempre do conhecimento que ele já possui para que o trabalho seja produtivo como é apresentado nos PCN's

387

Um dos procedimentos básicos de qualquer processo de aprendizagem é o relacionamento que o aluno faz do que quer aprender com aquilo que já sabe. Isso quer dizer que um dos processos centrais de construir conhecimento é baseado no conhecimento que o aluno tem. (BRASIL, 1998, p.32).

Para podermos alcançar esse aluno devemos conhecer, ou termos o mínimo de noção, de com quem estaremos trabalhando, saber quem são os nossos alunos, conhecê-los para poder despertar neles o interesse por esse conhecimento da língua estrangeira, como citam as DCE's “Quem são os sujeitos da escola pública? De onde eles vêm? Que referências sociais e culturais trazem para a escola?” (PARANÁ, 2008, p.14). Responder essas questões ajudará o profissional para saber como melhor se relacionar com seus alunos para conseguir chegar ao objetivo final, que eles aprendam a língua inglesa.

Para conhecermos os alunos, antes de iniciarmos as aulas do PIBID na escola, fizemos as leituras dos documentos já citados, e fomos até a escola com a intenção de conhecer a instituição e observar os alunos, como eles recebiam as aulas de língua inglesa, qual era o comportamento deles perante a professora, para depois dessa observação realizarmos uma proposta que fosse direcionada a eles, pois como é mostrado nos documentos, saber-se quem será o público alvo no momento do ensino, observar e perceber que cada aluno tem as suas facilidades e dificuldades no momento da

aprendizagem e, além disso, fazer com que todos ficassem no mesmo nível de aprendizado, ou o mais próximo possível para que todos obtenham a aprendizagem significativa, a qual foi objetivo da proposta de ensino.

Tema proposto: trabalhar a multiculturalidade dos países de língua inglesa presentes na Copa do Mundo de futebol no Brasil

Ao ensinarmos uma língua estrangeira para o aluno, utilizaremos no momento de ensino outros temas e mostraremos a eles também diferentes áreas que se obtém conhecimento ao aprender outra língua, como história, cultura, curiosidades dos países que a utilizam como língua materna. Pensando assim, surgiu a ideia de trabalharmos a língua inglesa utilizando os temas transversais que são também indicados nos documentos estudados. Aproveitando-se do conhecimento que eles já possuíam, aproveitou-se o momento em que o Brasil vivenciou Copa do Mundo, percebendo a importância de saber uma língua estrangeira, pois ao ser um evento mundial, pessoas de várias nacionalidades, falando diferentes línguas se concentraram no Brasil, e destacar para eles que a língua inglesa atualmente é a principal língua falada em eventos desse porte.

No que se refere ao ensino do inglês como citam as DCE's “cabe ressaltar seu papel na sociedade atual. Essa língua, que se tornou uma espécie de língua franca, invade todos os meios de comunicação, o comércio, a ciência, a tecnologia no mundo”. (PARANÁ, 2008, p.49). Conscientizar o aluno que ele saber outra língua além da sua materna já o diferencia não somente como aluno, mas como um cidadão que pode ser muito mais participativo no ambiente em que ele convive.

Aproveitando-se do recente evento mundial que aconteceu no Brasil, utilizamo-lo como motivo para iniciarmos as aulas, apresentando-lhes os nomes dos países, suas bandeiras, suas capitais, as localizações no mapa mundi, algumas curiosidades acerca dos quais possuem o inglês como língua materna e também trabalhou-se vocabulário como formatos e cores. Após a primeira aula, trabalhamos dando enfoque nos países Inglaterra e Estados Unidos. Começamos com a Inglaterra por ser ela a colonizadora que expandiu a língua inglesa em maior parte do mundo. Ao concluirmos a aula e depois de termos apresentados para eles os países que utilizam o inglês como idioma oficial, fizemos uma pesquisa com eles, perguntando qual dos países apresentados na aula eles gostariam de aprender mais sobre, e o mais votado em ambas as salas foram os Estados Unidos, então partindo da curiosidade deles, incluímos no plano de estudo uma aula específica sobre o país.

As aulas dadas com o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) foram mostradas para os alunos de maneira lúdica e divertida, pois ao trabalharmos com alunos do sétimo ano, para prender atenção e despertar neles o interesse pelo estudo, ocorreram de maneira prazerosa, com brincadeiras, vídeos, fotos, de forma bastante visual e interativa com atividades onde eles praticaram as quatro habilidades no aprendizado de uma língua estrangeira.

Ao trabalharmos com uma faixa etária de 11 anos as atividades foram de maneira com que prendesse a atenção deles, com atividades como: pintura, caça-palavras, palavras embaralhadas, gincanas em grupo. Fazendo com que eles reforcem o que aprenderam e aumentando assim o seu vocabulário, conhecimento na língua inglesa. Ao ensinarmos para eles sobre os países contamos também algumas obras literárias em que o escritor de tais era nascido no país e levamos até eles alguns livros sobre os quais havíamos citados para eles ver como é a escrita na língua original.

Conclusão

A proposta das aulas eram apresentar aos alunos, conhecimento das culturas dos países de língua inglesa que estavam presentes na Copa do mundo, no Brasil, e ao ministrar as aulas notou-se que esse conhecimento devido a fácil utilização de internet atualmente, muitos conheciam algo sobre o país, embora esse saber fosse pequeno, foi despertado neles o interesse por aprender mais sobre o país. Ao trabalharmos em sala, descobrimos que o interesse da maioria era de conhecer as curiosidades a respeito dos Estados Unidos da América, devido tratar-se de uma sala com pré-adolescentes, muitos relataram que seu interesse por esse país era devido a pontos turísticos atrativos, os quais são apresentados aos alunos, pelos meios de comunicação, como algo divertido. Ao finalizarmos as aulas concluímos com algumas perguntas a respeito do que eles mais gostaram nas aulas e do que eles gostariam de aprender, as respostas foram em quase totalidade positivas e eles agradecendo por darmos aulas a eles utilizando de vídeos, fotos e brincadeiras, foram essas respostas que fazem que com tenhamos satisfação em ter feito um trabalho produtivo e que nos deixou muito felizes pelo resultado positivo. Acredito que embora haja dificuldades no ensino da escola pública no Brasil, percebe-se que os alunos têm a vontade de aprender, o desejo pelo saber, e esse ensino aprendizagem pode ocorrer e chegar até eles, partindo de um maior interesse pelos profissionais de ensino de querer transmitir esse conhecimento e demonstrar que é possível através do interesse e colaboração de ambas as partes, o trabalho tornar-se produtivo e duradouro.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: língua estrangeira/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 120p.

GOVERNO DO PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná, Departamento de Educação Básica. Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Estrangeira Moderna. 2008.

A TROCA DE CARTAS COMO INSTRUMENTO DE SOCIALIZAÇÃO E UMA FORMA DINÂMICA DE INCENTIVO À LEITURA E ESCRITA

SILVA, Lucinete da¹

DANTAS, Thiago Bogado²

BONDEZAN, Andreia Nakamura³

Resumo: Este artigo tem como objetivo relatar experiências vivenciadas em uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Foz do Iguaçu, Paraná; na qual é aplicado um projeto de incentivo a leitura e a escrita, desenvolvido pelo Subprojeto de Pedagogia do PIBID – Programa Institucional De Bolsa De Iniciação À Docência. As atividades foram feitas com 90 crianças distribuídas em quatro turmas do 4º ano do ensino fundamental. Destacamos, neste texto a atividade “troca de cartas”, que foi realizada nos meses de março e abril deste ano. O intuito era de apresentar e trabalhar com estas crianças função da escrita. Esta experiência proporcionou aos alunos a oportunidade de escrever cartas, de trocar mensagens com alunos de outras turmas, e vivenciar a importância da escrita no cotidiano das pessoas.

Palavras-Chave: Interação; Comunicação; PIBID.

O projeto e a instituição

Este artigo descreverá como a participação no Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) possibilita aos acadêmicos participantes uma formação acadêmica mais significativa. Neste ano de 2014, conquistamos uma oportunidade de experiências teóricas e práticas bastante satisfatórias, aonde para alguns essa oportunidade surgiu no primeiro ano e para outros no terceiro ano de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) - *Campus Foz do Iguaçu, Paraná.*

O Subprojeto pertencente ao Programa que atende uma escola da rede municipal, localizada em uma região de periferia, da cidade de Foz do Iguaçu. Tem como objetivo auxiliar no desenvolvimento da leitura e escrita dos alunos matriculados nos 4º anos do ensino fundamental. Assim, o objetivo deste artigo é a descrição de uma das diversas atividades realizadas na escola assistida pelo programa.

O subprojeto que o PIBID da Pedagogia desenvolve desde março deste ano um trabalho com os alunos da Escola Municipal Jorge Amado, que oferta Educação Básica, as etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamentais, Anos Iniciais e Educação Especial. Esta escola surgiu para atender a comunidade do Bairro, criado a partir de desapropriações de áreas irregulares em diversos pontos do centro da cidade, onde as pessoas viviam em situação de risco (PPP, 2013, p. 8).

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia na Universidade do Oeste do Paraná, Campus de Foz do Iguaçu.

² Acadêmico do Curso de Pedagogia na Universidade do Oeste do Paraná, Campus de Foz do Iguaçu.

³ Professora Doutora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Coordenadora de Área do subprojeto de Pedagogia/PIBID/UNIOESTE, campus de Foz do Iguaçu.

Os alunos demonstram uma carência não só de aprendizagem e conhecimento, mas também de afeto. O subprojeto assumiu um compromisso de levar para essas crianças um ensino diferenciado, que almeja auxiliar na superação das dificuldades relatadas por professores e pedagogas da escola. Para isso buscamos, por meio das atividades propostas, o desenvolvimento da leitura e escrita de 90 crianças, distribuídas em quatro turmas de 4º ano do ensino fundamental. Trabalhamos com elas, os diferentes gêneros textuais; a produção textual; fortalecendo e incentivando o hábito da leitura; propiciando conhecimentos de ortografia; estimulando a oralidade, a criatividade, a imaginação e o raciocínio.

Observações quanto à importância da comunicação e interação na escola

A importância que a escola tem ao se colocar como ferramenta de socialização é de grande significado na vida dos alunos. A escola não deve ser uma opressora e impedir que seus alunos usufruam de momentos de confraternização, como em outros tempos onde professores exigiam que reinasse o silêncio em sua sala de aula. A escola na atualidade carrega um papel ativo na construção social dos alunos que lhe são confiados, se o professor não aceita conversas paralelas em sua sala de aula, ele deve proporcionar aos alunos momentos em que é direcionada a socialização dos mesmos.

392

O Projeto Político Pedagógico da escola (PPP, 2013, p. 33) ressalta que:

O currículo escolar, além dos aspectos já mencionados, também pode ser entendido como um processo de socialização das crianças com o objetivo de enquadrá-las ou ajustá-las às estruturas da sociedade. Neste sentido, acredita-se que as relações sociais, as trocas de experiência, o cotidiano, formam um conjunto de fatores que garantem a formação de um currículo escolar que busca integrar a vida escolar à vida social.

O indivíduo que se insere em um meio social (no caso a escola), não recebe apenas um pequeno reflexo deste meio em seu modo comportamental, mas tem seu desenvolvimento gestado nas interações dinamizadas nesta atmosfera, como afirma Colaço (2004, p. 333):

Estando o sujeito inserido num ambiente de significações construídas numa determinada cultura, ou seja, num ambiente social e culturalmente organizado, o seu processo de construção de conhecimento e desenvolvimento não se realiza à margem, mas se gesta nas interações sociais.

A partir do momento em que a escola se depara com esta responsabilidade direta de socialização, não é aceitável que a mesma abstenha desse seu papel, ela não pode ser passiva e querer transferir esse dever a outras competências.

As relações sociais que estão na base da construção do conhecimento e do desenvolvimento da humanidade se materializam nas redes de interações, que acontecem nos cenários culturais particulares. Nesses cenários são viabilizadas as micro-relações, são tecidos os significados e os processos de construção compartilhada, possibilitando avanços e transformações, que repercutirão direta ou indiretamente nos níveis mais amplos das relações sociais. Por conseguinte, nas interações são criadas as condições de possibilidade de constituição dos sujeitos, singulares e, ao mesmo tempo, forjados no seu ambiente histórico-cultural (COLAÇO, 2004, p. 339).

Possibilitar a socialização não é perda de tempo, ou permitir algazarra na escola, mas é efetivar a construção de seres sociais. A criança participa ativamente das noções de socialização em sua família, onde laços são construídos e efetivados, no entanto, é na escola que a interação contará com que uma maior parcela de atitude parta da própria criança. Vygotsky (1998) explica que a aprendizagem e o desenvolvimento dependem da qualidade das interações a que a criança é exposta e das quais participa. Kostiuk (1977, p. 55) ancorado neste princípio defende que:

[...] o ensino exerce um papel ativo no desenvolvimento. Ao colocar os alunos perante as tarefas de caráter cognoscitivo, o professor não se limita a organizar as ações encaminhadas para a execução destas tarefas, mas proporciona aos alunos os métodos necessários, cujo domínio leva ao aparecimento de novas atividades e ao desenvolvimento das potencialidades mentais.

Os alunos vivenciam uma inserção social na escola e precisam de mediações intencionais, produtivas e positivas da mesma.

A interação entre alunos por meio da troca de cartas

O objetivo central deste primeiro momento do subprojeto foi fazer os alunos entenderem como a leitura e a escrita possibilitam a comunicação com seus pares. Compreenderem que, por meio da leitura, é possível apreender os conhecimentos sistematizados, e que, por meio da escrita, podem transmitir mensagens, ideias, se comunicarem com outras pessoas, etc.

O primeiro passo do subprojeto foi sobre comunicação. Neste, os alunos da manhã e da tarde produziram cartas para um colega secreto de outro turno, podendo assim, se corresponder por aproximadamente três semanas. O objetivo desta atividade era de fazer com que os alunos se comunicassem e interagissem, não só com seus colegas de mesmo período e turma, mas também do contraturno.

Antes da elaboração da carta, foram realizadas atividades de decodificação, mostrando para as crianças, a importância da leitura e da escrita na vida de uma pessoa. Conceituamos e apresentamos a teoria da comunicação, demonstramos também por meio de atividades práticas esse processo, como por exemplo: telefone sem fio, caça ao tesouro, caça-palavras e outros.

Realizamos com os alunos em sala de aula, a brincadeira do telefone sem fio, aonde puderam de maneira prática e lúdica, aprender como se constitui o processo da comunicação. Posicionamos uma criança de cada lado, onde uma fazia a função de emissor e a outra de receptor, ficando o barbante no meio com a função da mensagem a ser transmitida.

Fizemos uma simulação de recebimento de carta com uma caixa de correio confeccionada previamente, aonde o professor precisava da ajuda de uma criança para entender o que estava escrito na carta recebida de um amigo. Em seguida, foram apresentados cartazes com frases em diversas línguas e questionado aos alunos se compreendiam o que estava escrito. As expressões linguísticas foram-lhes reveladas uma a uma, inclusive em português. O objetivo dessa atividade era fazer com que as crianças compreendessem que o texto lido nos remete uma mensagem, e que para compreendê-la, ela precisa ser escrita com clareza para que o receptor consiga entendê-la.

Com a atividade de caça ao tesouro, separamos os alunos em grupos, onde eles tinham que decifrar um código por meio de símbolos e letras para desvendar uma mensagem e, dessa forma, resgatar um tesouro, um baú cheio de ovos de chocolate. Explicamos aos alunos que da mesma maneira que juntamos desenhos para formar uma palavra, também podemos juntar letras para ler e escrever uma mensagem. Logo após, trabalhamos com uma tirinha que exemplificava a leitura enquanto facilitadora do acesso a informações da vida cotidiana.

O último passo foi explicar aos alunos como ocorre o processo de escrita de uma carta, para isso, destacamos alguns elementos da teoria da comunicação, como: emissor, receptor, código, canal de comunicação e mensagem. Ao final deste trabalho cada aluno foi desafiado a escrever uma carta para um possível amigo.

Após três semanas realizamos o processo de troca das cartas e efetivamos o encerramento das atividades com um encontro na Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Neste passeio as crianças puderam conhecer seus correspondentes e também o espaço físico da instituição. O objetivo do encontro foi fazer com que os alunos tivessem contato com o meio acadêmico onde estudamos, além de estimulá-los enquanto futuros universitários.

Conclusão

A participação do subprojeto de Pedagogia/PIBID/UNIOESTE, tem nos proporcionado ricos momentos de estudo, discussões, planejamentos e reflexões acerca da educação escolar.

Encontramos na atividade da troca de cartas, um meio eficaz para levar os alunos à produção de texto. Conseguimos atingir com êxito os objetivos propostos, nos quais as crianças puderam por meio de atividades lúdicas e aprazíveis, desenvolver sua criatividade e a criticidade de pensamento, além de fortalecer o interesse pela leitura e produção de textual.

Referências Bibliográficas

COLAÇO, Veriana de Fátima Rodrigues. Processos interacionais e a construção de conhecimento e subjetividade de crianças. **Reflexão e Crítica**, Ceará: Universidade Federal do Ceará, v. 3, n. 17, p.333-334, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722004000300006&lang=pt>. Acesso em 12 ago. 2014.

KOSTIUK, G. S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: LURIA, A. R. et al. **Psicologia e pedagogia**. Lisboa: Estampa, 1977. v. 1, p. 51-97.

PPP - Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Jorge Amando. Foz do Iguaçu, 2013.

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

A UTILIZAÇÃO DA POESIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA

Diovani Henrique de Souza Matos¹
Giselle Henequin Siemsen²
Katherine M. L. Werneck³
Camila Silveira da Silva⁴

Resumo: O trabalho aborda a relação Ciência e Poesia na Formação de Professores de Química no contexto do PIBID. O objetivo é investigar as concepções dos licenciandos sobre o uso da Poesia na sala de aula assim como as contribuições para a formação docente. Aplicou-se um questionário aos licenciandos, bolsistas do subprojeto do PIBID - Química um (1) da UFPR. Os dados revelaram que os mesmos acreditam na utilização da poesia como recurso didático, mas, em contrapartida, afirmam que haverá barreiras a serem vencidas, tanto pelos docentes, quanto pelos alunos tais como a preparação do professor e a motivação por parte dos educandos.

Palavras-chave: Poesia. Química. Formação de Professores.

Introdução

O uso da Poesia como recurso didático na sala de aula de Ciências, tanto na Educação Básica quanto na Formação de Professores, não é uma prática comum.

Apesar da escassez de trabalhos e estudos voltados a essa temática, alguns autores, tais como Silva (2011), Moreira (2002), Zanetic (2006), Cachapuz (2007), dentre outros, defendem que uma relação de aproximação entre a Ciência e a Poesia pode contribuir para o exercício da interdisciplinaridade, ampliação da visão de mundo e da criticidade dos alunos, além de proporcionar momentos de discussão, reflexão e prática da leitura, escrita e expressão, tanto dos alunos quanto dos professores.

No Ensino de Química, o uso da Poesia pode ainda contribuir no processo de ensino e aprendizagem ao trabalhar com a linguagem específica da disciplina, auxiliando na apropriação de termos e no entendimento da Química em si (GODINHO, 2008; ZANOTTO *et al.*, 2012; SILVA, 2011).

Considerando a grande potencialidade da utilização da Poesia em aulas de Química e na Formação de Professores, o presente trabalho objetivou realizar uma pesquisa com licenciandos participantes de um dos projetos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do Curso de Graduação em Química da Universidade Federal do Paraná (UFPR),

396

¹ Licenciando em Química pela Universidade Federal do Paraná – diovanimatos@gmail.com

² Licencianda em Química pela Universidade Federal do Paraná – gisellehsiemsens@gmail.com

³ Licencianda em Química pela Universidade Federal do Paraná – kmwerneck@gmail.com

⁴ Professora do Departamento de Química da Universidade Federal do Paraná – camila@quimica.ufpr.br

investigando a possibilidade da utilização da Poesia como instrumento didático pedagógico e, além disso, questionando-os a respeito da utilização desta ferramenta como recurso em suas aulas.

Desenvolvimento

Foi realizada uma pesquisa com os integrantes do projeto Química um (1) do PIBID da UFPR pelo fato dos mesmos estarem mais ligados à formação docente e, também a prática propriamente dita, do que os demais licenciandos. Neste grupo que compõem os sujeitos de pesquisa há alunos de vários períodos e cursos, contemplando o curso Diurno integral (Licenciatura e Bacharelado), Diurno Licenciatura e Noturno Licenciatura.

O instrumento de coleta de dados adotado foi um questionário, abordando os possíveis contatos dos licenciandos com a Poesia no Ensino de Ciências, a opinião sobre o uso desta como recurso didático, a utilização da Poesia como ferramenta de interdisciplinaridade e as possíveis aplicações em sala de aula. O questionário foi aplicado em uma das reuniões da equipe. Participaram do presente estudo onze licenciandos.

Do total de licenciandos que responderam ao questionário, apenas um deles não utilizaria a poesia como recurso didático, visto que o mesmo já atua como professor substituto na rede estadual de Ensino Médio e alega que *“esse método não se encaixa na sua didática e, além disso, os alunos não gostam de poesia”* (L1). Tal pensamento pode ser explicado por Zanetic (2006) que defende que as Ciências Exatas são aprendidas de forma compartimentalizada e fragmentada, e que isso tende a ser perpetuado pelos professores, uma vez que isso se tornou um ciclo. Ainda segundo Zanetic (2006), não se pode perpetuar essas atitudes e pensamentos na sala de aula e, para então, o uso da poesia em sala de aula pode se tornar um recurso favorável tanto para alunos quanto para professores.

Na questão sobre as dificuldades da utilização da Poesia como recurso, o aspecto mais recorrente foi o despreparo dos professores que se utilizariam deste método, como fica exemplificado na resposta: *“[...] creio que o principal problema seja o preparo do professor, pois na graduação é muito difícil a poesia ser apresentada como recurso didático.”*(L2) e, também, o interesse dos alunos, como foi apontado anteriormente pelo licenciando 1 (L1). Além disso, a licencianda L3 afirma que: *“As limitações que as escolas apresentam relacionadas ao tempo e espaço para aplicação deste recurso”* (L3). O que nos diz que o docente tem a disposição de inovar em suas aulas, porém, por fatores distintos, a aplicação de métodos diferenciados é deixada de lado. Conforme defendido por Silva (2011), a formação dos professores deve apresentar aos licenciandos

as potencialidades da utilização da poesia como ferramenta didática em sala de aula para que estes, em sua prática, possam explorar este recurso. Segundo Silva (2011), ainda existe um preconceito quanto à aplicação desses tipos de recursos, tanto em na Educação Básica quanto na Educação Superior, e para que isso possa ser vencido, na formação de professores, se fazem necessárias discussões sobre este tema.

Foi apontada também a desmotivação por parte dos educandos quando se relaciona Poesia com qualquer Ciência. Também foi citado o fato de haver pouco material disponível para se trabalhar, pois *“são poucos os poetas que produzem poemas voltados para a Ciência. O que ocorre é justamente o contrário, muitos autores utilizam de termos científicos para fazerem analogias e metáforas a outros temas corriqueiros”* (L4). Como defendem Godinho (2008) e Zanotto *et al* (2012), a utilização da poesia em sala de aula pode incentivar e atrair o aluno, fazendo com que este se torne mais autônomo e interessado, quebrando esse desinteresse tão comentado pelos professores.

Outra questão importante citada pelos licenciandos é que a poesia pode ser utilizada interdisciplinarmente, pois *“[...] é possível relacionar a ciência com história, literatura, compreensão e produção de texto etc.”* (L5), fato defendido por Moreira (2002), Zanotto *et al* (2012) e Cachapuz (2007).

O conhecimento sobre as concepções dos licenciandos em relação ao uso da Poesia revela pontos importantes para serem explorados nas estratégias de formação do subprojeto investigado.

Conclusão

A maioria dos licenciandos em Química, que participaram do presente estudo, considera importante a utilização da Poesia como recurso didático, mas, em contrapartida, identifica muitas dificuldades a serem vencidas para que se torne possível sua aplicação em sala de aula.

No subprojeto analisado, uma estratégia com o uso da Poesia no Ensino e na Formação de Professores de Química está em desenvolvimento e espera-se que com essa abordagem seja possível fornecer subsídios teórico e metodológico aos licenciandos e professores supervisores para que se sintam mais preparados para explorar a relação entre Ciência e Poesia na sala de aula. Com isso, também se almeja que os pibidianos ampliem seu repertório cultural e tenham sua formação pautada nos princípios da interdisciplinaridade.

Referências Bibliográficas

CACHAPUZ, A. F. Arte e Ciência: que papel na educação em Ciência? **Revista Eureka sobre Ensenanza y Divulgación de las Ciencias**, v.2, n.4, p. 287-294, 2007.

GODINHO, N. P. Poesia no ensino médio: em busca do prazer. **Cadernos PDE**, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/813-4.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2014.

MOREIRA, I. C. Poesia na sala de aula de Ciências? **Física na Escola**, v.3, n.1, p.17-23, 2002.

SILVA, C. S. Poesia de Antônio Gedeão e a Formação de Professores de Química. **Química Nova na Escola**, v. 33, n. 2, p. 77-84, mai. 2011.

ZANETIC, J. Física e literatura: construindo uma ponte entre as duas culturas. **História, Ciência e Saúde- Manguinhos**, v.13, suplementos, p. 55-70, out. 2006.

ZANOTTO, R. L.; STADLER, R. C. L.; CARLETTO, M.R. A utilização de Haicais como estratégias para o Ensino de Química. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA, 3, **Atas...** 2012, Ponta Grossa.

A UTILIZAÇÃO DE JOGOS ON-LINE NO ENSINO DE MATEMÁTICA AOS ALUNOS DO CEEBJA

Sandra Regina Kimak¹

Resumo: O presente trabalho relata algumas experiências com metodologias diferenciadas, com ênfase na utilização de jogos on-line em aulas aplicadas aos alunos do centro estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos-CEEBJA pelos bolsistas do Subprojeto Tecnologias e formação de professores para o ensino de Matemática. O referido projeto conta atualmente com quinze bolsistas e está sendo desenvolvido em três escolas da rede pública, situadas na cidade de União da Vitória-Paraná. As atividades descritas abaixo foram desenvolvidas em várias aulas durante o ano letivo de 2014 onde os bolsistas colheram diversos dados para o seu desenvolvimento como futuros educadores.

Palavras Chaves: PIBID. Jogos on-line. Aprendizagem.

Introdução

Considerando que os jogos estimulam a criatividade, a leitura e a resolução de problemas, alguns bolsistas do Subprojeto Tecnologias e Formação de Professores para o Ensino de Matemática do PIBID da UNESPAR – Campus União da Vitória desenvolveram diversas atividades envolvendo os jogos on-line, utilizando o laboratório de informática com alunos da Organização Coletiva do centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos-CEEBJA.

Primeiramente, os alunos bolsistas do subprojeto fizeram algumas observações em uma sala de aula na disciplina de matemática no CEEBJA e perceberam que havia, alunos mais velhos, entre trinta e cinquenta anos, que deixaram de estudar a muito tempo, tendo, portanto, muita dificuldade de aprendizagem, mas também fazia parte desta turma, alunos adolescentes, com quinze ou dezesseis anos que haviam sido enviados para esta escola, pelo Conselho Tutelar do município por não estarem mais se adaptando a modalidade de ensino regular, sendo que estes estavam desmotivados e não viam sentido em estar dentro da escola. Os bolsistas perceberam que uma aula meramente expositiva com lista de exercícios certamente não contribuiria em nada para estimular a aprendizagem nestes alunos. Para dinamizar as aulas, diversas metodologias foram desenvolvidas e aplicadas pelos bolsistas, mas a utilização de jogos on-line, sem dúvida, teve um destaque significativo, já que o jogo estimula, socializa e facilmente os alunos compreendem as regras participando com interesse das atividades. Gonçalves destaca que:

os jogos on-line se apresentam de forma absolutamente variada e de fácil acesso entre os jovens que hoje navegam na rede mundial de computadores, tendo em vista a popularização do acesso à internet, seja nas escolas ou através dos programas governamentais. Além disso, corrobora para a facilidade de inclusão dessa tecnologia nas aulas de Matemática, o grande número de sites que oferecem estes jogos gratuitamente. (GONÇALVES, 2010, p. 02).

Os conteúdos trabalhados através dos jogos on-line foram indicados pela professora regente da turma levando em consideração uma das principais dificuldades dos alunos: as frações. Para a realização das atividades propostas através dos jogos on-line, os alunos foram levados até o laboratório de informática do CEEBJA, onde primeiramente foi explicado como seria a aplicação dos jogos e qual o objetivo de cada jogo. Esses jogos são recursos didáticos que visam diminuir tais dificuldades de aprendizagem, auxiliar os educandos no desenvolvimento de habilidades e no melhor entendimento da noção de fração e na ideia de equivalência.

¹ Professora Supervisora do PIBID da UNESPAR- Câmpus União da Vitória. Formada em Matemática pela UNESPAR-Universidade Estadual do Paraná e em Física pela Universidade Iguazu do Rio de Janeiro com especialização em Metodologia do Ensino-Aprendizagem da Matemática no Processo Educativo e em Gestão Escolar.
sankimak@hotmail.com

Desenvolvimento

A primeira atividade escolhida foi o jogo “O enigma das frações” que foi aplicado pela bolsista Clara Karoline Uniat no dia 04 de abril de 2014. Neste jogo os alunos aprendem, de maneira divertida, um pouco mais sobre o conteúdo de frações. O jogo propõe diversas situações para serem resolvidas utilizando os conhecimentos básicos sobre frações. O aluno pode escolher entre o nível fácil e difícil, em seguida, surgirão perguntas na tela onde deverá ser respondido corretamente para compor a chave da prisão e libertar os amigos.

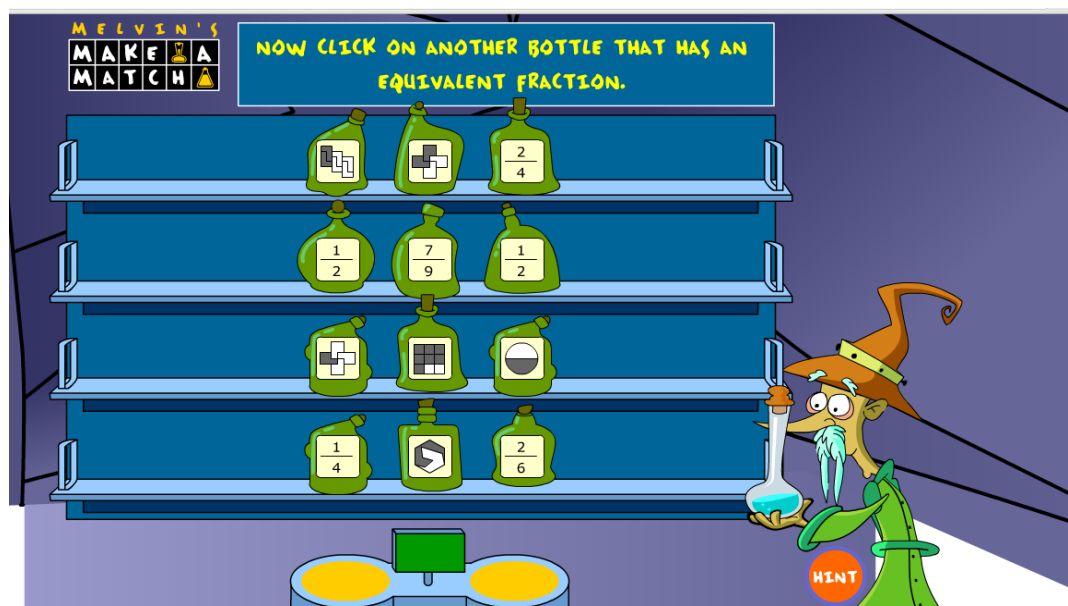


Disponível em:

http://revistaescola.abril.com.br/swf/jogos/exibi-jogo.shtml?211_enigma_fracoes.swf

401

Na segunda atividade o bolsista Germano Vier Alves aplicou o jogo “Melvin’s Make a Match” no dia 14 de abril de 2014. O objetivo é encontrar frações equivalentes relacionando a quantidade indicada ao desenho, equilibrando a balança.



Disponível em: http://escolovar.org/mat_fracao_melvin_equivalentfraction.swf

Na aplicação das atividades através dos jogos on-line citados acima, percebeu-se, inicialmente uma grande dificuldade, pois não dominavam completamente o conteúdo de frações não conseguindo encontrar

os resultados corretos no tempo estipulado. Na atividade sobre o jogo enigma das frações, houve muito interesse em realizá-la, pois a cada pergunta que conseguiam acertar se animavam e queriam concluí-la para libertar os amigos que estavam aprisionados. Iniciaram o jogo diversas vezes, mas não desanimaram até que todos conseguissem chegar ao final. Esta atividade tornou a aula mais participativa e desafiadora, despertando o senso de competitividade entre os alunos, pois eles se sentiram desafiados a realizar as atividades propostas pelo jogo, desenvolvendo visivelmente a agilidade no raciocínio e a concentração na realização das mesmas.

Na segunda atividade sobre o jogo Melvin's Make a Match houve uma dificuldade um pouco maior, embora já estivessem mais familiarizados com as frações. Demoraram um pouco para compreender como deveriam realizar a equivalência que era solicitada no jogo. Depois de alguns exemplos e explicações conseguiram compreender e realizaram a atividade, sendo que, alguns alunos ficaram apenas no nível um, enquanto outros conseguiram chegar ao nível dois e concluí-lo com êxito compreendendo o conceito de equivalência de frações.

Conclusão

Metodologias diversificadas, como por exemplo, os jogos on-line devem estar presentes no cotidiano da escola, não somente no aspecto de divertimento, mas também para facilitar a aprendizagem principalmente de conteúdos considerados "mais difíceis". Percebe-se que motivar as aulas através de atividades lúdicas torna-se um meio eficaz de minimizar as dificuldades de aprendizagem da Matemática, bem como, desenvolve o gosto de aprender diante de situações prazerosas e estimulantes.

Mesmo diante de algumas dificuldades podemos concluir que os alunos assimilaram com maior facilidade os conceitos matemáticos envolvidos através dos jogos on-line. Com isso, concluímos que atividades que estimulam e despertam o interesse nas aulas, fazem com que desenvolvam o raciocínio, o pensamento crítico e a vontade de aprender. Portanto, é possível afirmar que a utilização de jogos online matemáticos como metodologia de ensino, desperta o interesse do aluno pela matemática, melhora a sua aprendizagem na disciplina e faz com que percebam que aprender matemática pode ser prazeroso.

402

Referências bibliográficas:

GONÇALVES, Max Lindoberto Castro. **O uso do jogo on-line como possibilidade de aprendizagem da Matemática.** PPGENSIMAT – IM – UFRGS. V. 8 N° 3, dezembro, 2010.

ENIGMA DAS FRAÇÕES. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/swf/jogos/exibijogo.shtml?211_enigma_fracoes.swf>

Acesso em: 30 de mai. 2014.

MELVIN'S MAKE A MATCH. Disponível em: <http://escolovar.org/mat/fracao_melvin_equivalentfraction.swf> Acesso em: 11 de abr. 2014.

A UTILIZAÇÃO DE MEIOS TECNOLÓGICOS E MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ESTUDO DA TRIGONOMETRIA COMO FORMA DE DIVERSIFICAÇÃO E APRIMORAMENTO NO ENSINO DE MATEMÁTICA

John Lenon Ribeiro¹
Alice Emily Antunes da Rosa²
Maristel do Nascimento³
Rita de Cássia Amaral Vieira⁴

Resumo: O presente artigo traz uma proposta de sequência de atividades e a discussão da intervenção pedagógica, realizada em sala de aula, com o objetivo de possibilitar os alunos reverem e melhor compreenderem os conceitos de funções trigonométricas. As atividades foram elaboradas para uma 4ª série do Ensino Médio Profissional, segundo o pressuposto que a utilização de materiais didáticos e recursos tecnológicos contribuem positivamente na compreensão de conceitos matemáticos. Os resultados observados, até o momento, justificaram o pressuposto citado e apontaram também que os conteúdos, quando abordados de forma reflexiva e contextualizada, contribuem de forma significativa para o desenvolvimento do aluno. Percebeu-se ainda que esta proposta facilita ao professor articular um trabalho de forma a levar os alunos a construir conceitos matemáticos e participarem ativamente das aulas.

Palavras-chave: Tecnologia. Materiais didáticos. Ensino-Aprendizagem. Trigonometria.

Introdução

Os Cursos Técnicos ofertados na Forma Integrada nos colégios na rede estadual do Paraná asseguram a formação científica básica e profissional, têm duração de 04 anos e são destinados a alunos concluintes do Ensino Fundamental. Em particular, o curso Técnico em Secretariado está organizado de forma seriada, com uma carga horária de 4000 horas/aulas, das quais 400 horas/aulas destinadas ao ensino de Matemática que estão distribuídas nas quatro séries, sendo duas horas/aulas na primeira e segunda série e três horas/aulas na terceira e quarta série.

Visando a introdução de números complexos na forma trigonométrica, aos alunos concluintes da 4ª série, do Ensino Médio Profissional, em um colégio da rede estadual de ensino da cidade de Ponta Grossa foi realizada uma análise preliminar de trigonometria. Neste levantamento inicial perceberam-se as dificuldades apresentados pelos alunos tanto nos conceitos da trigonometria no triângulo retângulo como no círculo trigonométrico. Neste sentido, elaborou-se uma sequência de atividades, composta de situações problemas, com o objetivo de possibilitar aos alunos uma melhor compreensão do significado das funções trigonométricas fundamentais. Seguindo orientações, como sugere G. Polya:

¹ John Lenon Ribeiro, Licenciando em Matemática, Bolsista de Iniciação à Docência PIBID/CAPES, UEPG, johnlr3@hotmail.com

² Alice [Emily Antunes da Rosa](mailto:aliceemily_rosa@hotmail.com), Licencianda em Matemática Bolsista de Iniciação à Docência PIBID/CAPES, UEPG, aliceemily_rosa@hotmail.com

³ Maristel do Nascimento, Licenciada em Matemática, Mestre, Professora Supervisora PIBID/CAPES, UEPG, nasci202@hotmail.com

⁴ Rita de Cássia Amaral Vieira, Licenciada em Matemática, Mestre, Professora Coordenadora PIBID/CAPES, UEPG, rcamaral@hotmail.com

O estudante deve adquirir tanta experiência pelo trabalho independente quando lhe for possível. Mas se ele for deixado sozinho, sem ajuda ou com auxílio insuficiente, é possível que não experimente qualquer progresso. Se o professor ajudar demais, nada restará para o aluno fazer. O Professor deve auxiliar, nem demais nem de menos, mas de tal modo que ao estudante caiba uma parcela razoável do trabalho. (POLYA, 1995, p. 8)

Procurando desenvolver uma abordagem mais dinâmica e significativa, tendo em vista, uma participação mais ativa do aluno no processo de aprendizagem, o presente trabalho apresenta a descrição de uma sequência de atividades buscando-se aliar, como metodologia além da resolução de problemas, a utilização de materiais manipuláveis com o uso dos recursos tecnológicos.

Desenvolvimento

A intervenção pedagógica está sendo realizada no Colégio Estadual Regente Feijó, município de Ponta Grossa. O universo da pesquisa foi delimitado pelos alunos de uma 4ª série do Ensino Médio Profissional, turno vespertino, totalizando 40 alunos na turma.

A abordagem de trigonometria apresentada neste trabalho, constituiu-se de três etapas:

1ª. Aplicação de uma atividade inicial diagnóstica, referentes aos conteúdos básicos de trigonometria, no triângulo retângulo.

2ª. A utilização do jogo “batalha naval trigonométrica”

3ª. Estudar e familiarizar-se como software de Geometria Dinâmica, o GeoGebra, para construir o círculo trigonométrico e determinar as funções seno, cosseno e tangente.

404

Descrição e reflexões da 1ª Etapa

Iniciamos a atividade questionando os alunos a respeito dos conhecimentos trigonométricos que eles traziam. Na sequência desenhou-se um triângulo retângulo possibilitando a identificação da hipotenusa, cateto oposto e adjacente, para obtenção dos seno, cosseno e tangente. Os alunos sabiam identificar que o lado maior era a hipotenusa, e os outros eram catetos, mais não sabiam qual era o cateto oposto e qual era o cateto adjacente ao ângulo. Assim, fixamos um dos ângulos agudos para esclarecer estes conceitos, reafirmando que o lado oposto ao ângulo é o cateto oposto, e o lado que forma o ângulo, conjuntamente com a hipotenusa é o cateto adjacente. Em seguida, mostramos como obter o seno do ângulo fixado, utilizando a razão entre o cateto oposto e a hipotenusa. Da mesma forma foi determinado o cosseno e a tangente do mesmo ângulo, montando uma tabela para os ângulos notáveis. Para fixar a tabela foi ensinado uma música, com uma melodia conhecida. Percebeu-se uma boa participação dos alunos, talvez por serem alunos da 4ª série, estarem se preparando para o vestibular, e atividades como esta facilita a memorização. Para

finalizar foi proposto dois exercícios, onde observou-se o empenho dos alunos na resolução e que a maioria obtiveram êxito. Observou-se também que alguns alunos somente sabiam cantar a música, mas não haviam compreendido os conceitos para a resolução dos exercícios. Neste sentido, é necessário que o professor fique atento na abordagem de uma metodologia diferenciada, pois o objetivo principal, que era o resgate do conceito, não foi atingido para alguns, mesmo tendo o interesse deles em participar.

Em um segundo momento, como forma de reafirmar os conceitos desenvolvidos na aula anterior e também em mostrar um pouco da história e da importância da trigonometria nos dias atuais realizou-se uma atividade com o objetivo de compreender os valores de seno, cosseno e tangente dos ângulos notáveis. Assim, constrói-se no quadro negro um quadrado de lado L e em seguida um triângulo equilátero também de lado L . Questiona-se os alunos de que maneira pode-se relacionar essas figuras com o conteúdo trabalhado na aula anterior. A respeito do quadrado uma aluna responde: - “trigonometria envolve triângulo retângulo”. Logo os alunos sugerem em dividir o quadrado em uma de suas diagonais obtendo-se dois triângulos retângulo. Como seus lados medem L questiona-se aos alunos de que maneira podemos encontrar o valor de sua diagonal, o qual eles imediatamente identificam como hipotenusa de um triângulo retângulo. Alguém da turma sugere que seja utilizado Teorema de Pitágoras para encontrar o valor da diagonal do quadrado. Em relação ao triângulo equilátero uma aluna sugere traçar a altura do triângulo, desta maneira obtêm-se dois triângulos retângulo. Em seguida, eles propõem, novamente, a utilização do Teorema de Pitágoras, para encontrar a altura dos triângulos retângulo. Completada a determinação das mediadas da diagonal e altura, respectivamente do quadrado e do triângulo, determina-se o seno, o cosseno e a tangente dos ângulos 30° , 45° e 60° . Em seguida, são propostos exercícios trabalhados em sala, por meio da resolução de problemas, envolvendo os conceitos de trigonometria.

405

Descrição da 2ª Etapa

Nesta etapa a opção é utilizar o jogo “batalha naval circular” para atingir o objetivo de, “desenvolver a localização de pontos no círculo orientado envolvendo ângulos notáveis” (SMOLE et al., 2008, p. 31). Para a execução deste jogo, cujas regras são encontradas em SMOLE et al., 2008, p. 31, diferenciamos em nosso trabalho apenas na construção de um tabuleiro auxiliar. Visto que ao jogar, o aluno pode vir a repetir a jogada na mesma posição, com um tabuleiro auxiliar, isto não acontecerá e facilitará o desenrolar do jogo, onde cada aluno marca o seu tiro.

Assim ao executar esta etapa, busca-se com que os alunos se familiarizem com o conceito de arco e ângulo, de modo a vir a ajudar no entendimento dos conceitos de número complexo em sua forma trigonométrica.

Descrição da 3ª Etapa

Nesta etapa utiliza-se a tecnologia da informação, seguindo a ideia de Ponte:

As TIC podem contribuir de modo decisivo para mudar a escola e o seu papel na sociedade. A escola pode passar a ser um lugar da exploração de culturas, de realização de projectos, de investigação e debate. O professor poderá ser um elemento determinante nestas actividades. Isso não acontecerá por ensinar novos conteúdos de literacia informática, muito menos como administrador de pacotes de EAC, e menos ainda como instrutor de Microsoft Word ou de Netscape. Acontecerá porque ele se envolve na aprendizagem com o aluno, com os colegas e com outras pessoas da sociedade em geral, deixando de ser aquele que apenas ensina, para passar a ser, sobretudo, aquele que (co)aprende e promove a aprendizagem (PONTE, 2000, p. 89).

Escolhemos utilizar o software GeoGebra por acreditar que este satisfaz o solicitado nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Quanto aos softwares educacionais é fundamental que o professor aprenda a escolhê-los em função dos objetivos que pretende atingir e de sua própria concepção de conhecimento e de aprendizagem, distinguindo os que se prestam mais a um trabalho dirigido para testar conhecimentos dos que procuram levar o aluno a interagir com o programa de forma a construir conhecimento. (BRASIL, PCN, 1997, p. 35).

406

O objetivo desta etapa é fortalecer os conceitos vistos nas duas primeiras etapas, buscar melhor assimilação e facilitar construção e a compreensão das funções trigonométricas seno, cosseno e tangente.

Utilizando animação, com auxílio do software GeoGebra, transporta-se os valores trabalhados no círculo trigonométrico para o plano cartesiano. Nos gráficos das funções trigonométricas seno, cosseno e tangente construída, propõem-se atividades onde os alunos verificam os valores das funções para os ângulos notáveis, determinam o Domínio, Imagem e Período. Fazem comparações entre funções trigonométricas percebendo-se alterações nas imagens e períodos.

Considerações Finais

Com a realização deste trabalho foi possível perceber que, atividades em que os alunos participam ativamente, construindo, generalizando e discutindo a aprendizagem é facilitada.

Também ficou evidente que a utilização de diferentes recursos na aprendizagem facilita a compreensão, acreditamos que se os conceitos trigonométricos forem abordados de forma dinâmica e contextualizada, rompendo com a forma tradicional que explora apenas a memorização do educando o entendimento se efetiva melhor.

Enfim, esta atividade possibilitou a utilização da resolução de problemas, jogos e através do software Geogebra, transitar nas diferentes linguagens da trigonometria relacionando a linguagem a geométrica e a linguagem algébrica.

Referências Bibliográficas:

BRASIL. Secretaria de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília, 1997.

POLYA, G. **A Arte de resolver problemas**. Tradução de Heitor Lisboa de Araújo. 2ªreimp. Rio de Janeiro: Interciência, 1995.

PONTE, J. P. Tecnologias de Informação e Comunicação na Formação de Professores: que desafios? **Revista Ibero Americana de Educação**, Madrid. Espanha, nº 24, p. 63-90. 2000.

SMOLE, K. S. et al. **Cadernos do Mathema: jogos de matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

A UTILIZAÇÃO DE MODELOS DIDÁTICOS EM AULAS PRÁTICAS SOBRE O SISTEMA CARDIOVASCULAR NO ENSINO FUNDAMENTAL

Marcelo H. Tamada¹

Odair M. Meira²

Ruth J. G. Schadeck³

Márcia H. Mendonça⁴

Resumo: Uma análise do formato atual das escolas brasileiras, públicas ou privadas, revela com nitidez que o modelo tradicional de ensino ainda é amplamente adotado, em detrimento de abordagens didático-pedagógicas alternativas, que possibilitam maior interação do sujeito com o objeto do conhecimento. A constatação de que, para muitos alunos, a exposição meramente teórica é insuficiente para o entendimento de conceitos complexos, como aqueles envolvidos nos processos fisiológicos, levou à opção por uma abordagem prática, em laboratório, adaptando e recriando um modelo que simulasse o funcionamento do sistema cardiovascular. O objetivo foi buscar a concretização e internalização dos conceitos, não logrados pela vertente exclusivamente teórica. Nesse contexto buscou-se trazer modelos que ultrapassassem a barreira do abstrato, levando a uma conformação visual e tátil de fácil compreensão para que os alunos pudessem conceber o funcionamento do sistema cardiovascular.

Palavras Chave: Modelos didáticos, aulas práticas, ensino de ciências e biologia.

Introdução

Buscando o aperfeiçoamento da formação de professores do ensino básico, a CAPES desenvolveu o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que tem oportunizado a milhares de jovens aspirantes a docentes a vivência do cotidiano escolar e, em particular, da prática em sala de aula. A experiência decorrente tem fortalecido a percepção de que o modelo tradicional de ensino ainda é priorizado nas escolas, em detrimento de abordagens didático-pedagógicas alternativas, que favorecem uma maior interação do sujeito com o objeto do conhecimento. Segundo Fracalanza (1986), tal modelo de educação trata o conhecimento como um conjunto de informações que são simplesmente repassadas dos professores para os alunos, o que nem sempre resulta em real aprendizagem. Ao invés de agentes do próprio aprendizado, os alunos ficam restritos a um papel de participantes passivos, que apenas memorizam informações por um curto período de tempo, confirmando a não ocorrência de uma aprendizagem efetiva. Corroborando essa percepção, está o fato de ser usual a maioria das escolas ainda utilizar os livros didáticos como principal, e por vezes a única, ferramenta para ensinar Ciências. Tal procedimento reforça a ideia de ser professor o detentor do conhecimento, podendo a curiosidade dos alunos e inibindo o

408

¹ Licenciando do Curso Ciências Biológicas, Bolsista PIBID subprojeto Biologia 3, UFPR, marcelohidekitamada@gmail.com

² Licenciando do Curso Ciências Biológicas, Bolsista PIBID subprojeto Biologia 3, UFPR, odairmilioni@ufpr.br

³ Doutora em Bioquímica, Prof^a. Depto Biologia Celular, Coordenadora de área Subprojeto Biologia 1 PIBID, UFPR, ruth.ufpr@gmail.com

⁴ Doutora em Bioquímica, Prof^a. Depto Biologia Celular, Coordenadora de área Subprojeto Biologia 3, PIBID, UFPR, marmend@ufpr.br

despertar para o saber científico. Segundo Krasilchik (2004 p.65), o livro didático tradicionalmente tem tido, no ensino de biologia, um papel de importância, na determinação tanto do conteúdo dos cursos como da metodologia usada em sala de aula, sempre no sentido de valorizar um ensino informativo e teórico. A exiguidade de tempo para se aplicar novas metodologias de ensino, a sobrecarga de conteúdos e descontextualização dos mesmos, a falta de recursos didáticos alternativos que favoreçam o aprendizado dos alunos, são fatores que, somados a vários outros de diversas naturezas, acarretam em um formato estático e desanimador das aulas. O modelo didático dominante, portanto, não permite ao aluno a reflexão nem o desafia a ponderar sobre nenhum tema, restringindo-o a memorizar sem questionamentos as informações presentes nos livros, tomando aquilo para só como verdade absoluta e imutável. A constatação desse aprendizado acrítico, aliada à percepção de que para muitos alunos somente a abordagem teórica dentro de sala de aula não é suficiente para o entendimento dos complexos conceitos envolvidos em diversos conteúdos como, por exemplo, na dinâmica dos processos fisiológicos, optou-se por uma abordagem prática, adaptando e recriando um modelo que simulasse o funcionamento do sistema, buscando demonstrar aquilo que apenas na teoria, não fica claro aos alunos. Nesse contexto, procurou-se trazer modelos que pudessem ultrapassar a barreira do abstrato, levando a uma conformação visual de mais fácil compreensão para que os alunos possam conceber o funcionamento do sistema cardiovascular. Utilizando-se materiais simples e de fácil acesso, o propósito foi estender o alcance dos modelos didáticos, uma vez que poderão adaptados a qualquer instituição de ensino. Della Justina *et al.* (2003), conceituam como modelo didático algo correspondente a um sistema figurativo que reproduz a realidade de forma esquematizada e concreta, tornando-a mais compreensível ao aluno. Ao representar uma estrutura que pode ser utilizada como referência, uma imagem que permite materializar a ideia ou o conceito, os modelos didáticos tornam os conteúdos mais facilmente assimiláveis. Estudos têm apontado a forma como o processo de modelagem contribui na construção do conhecimento e inspira o envolvimento de estudantes em atividades com modelos didáticos, ajudando a promover uma apropriação que, em detrimento da memorização, favorece o desenvolvimento de habilidades e conhecimento crítico, aplicável em diversas situações e problemas (CLEMENT, 2000). Dessa forma, o presente trabalho teve o objetivo de proporcionar maior clareza e compreensão referente ao sistema cardíaco através de um modelo didático com enfoque prático.

Metodologia

O trabalho foi realizado no Colégio Estadual Professor Júlio Mesquita, situado na cidade de Curitiba, Estado do Paraná. Envolveu estudantes de três turmas de oitavos anos do ensino fundamental II. A metodologia consistiu na construção de um modelo didático criado por Campos *et al.* (2011, p. 219) e adaptado livremente para adequá-lo à realidade e limitações de infraestrutura da escola parceira. Tal modelo consiste na simulação do ciclo sanguíneo (pequena e grande circulação), possibilitando a visualização do movimento do sangue, do coração indo em direção ao corpo, retorna ao coração e segue para os pulmões, onde ocorre a hematose e retorna para o coração, de onde reinicia o ciclo. O modelo, além de didaticamente correto, deveria apresentar duas características adicionais: ser facilmente manipulável e permitir uma simulação clara da interação entre o sangue e as trocas gasosas de oxigênio e gás carbônico. Dessa forma, permitira uma visão integrada do sistema respiratório em conjunto com o cardiovascular. Para tanto foram empregados materiais como bulbos de motor de barco para bombear os líquidos presentes no modelo, mangueiras de silicone fazendo alusão às veias e artérias, caldo de repolho roxo para simular o sangue rico em oxigênio e em gás carbônico com cores diferentes, além de substâncias com caráter ácido-base como bicarbonato de sódio e vinagre para mudar a cor do líquido e permitir a visualização clara da representação do sangue (arterial – rico em O_2 e venoso – rico em CO_2) em cada etapa do sistema. Como itens adicionais empregaram-se cubas plásticas para servirem de recipiente e tecido para modelar o coração e torná-lo mais palpável aos alunos. Como item auxiliar para explicações e esclarecimento de dúvidas, utilizou-se uma réplica de coração humano, modelo comercial, fabricada em plástico. Para apresentação do modelo foi montada uma bancada no laboratório de ciências da escola, contendo o modelo didático manipulável, acompanhado da peça que replicava o coração humano. As três turmas dos oitavos anos, contendo aproximadamente trinta alunos cada, foram divididas em grupos de dez indivíduos para que pudessem acompanhar as explicações dadas pelos alunos do projeto Biologia 3 do PIBID UFPR com maior riqueza de detalhes e possibilidades de interação com o modelo. As explicações incluíam a demonstração do funcionamento do sistema cardiovascular e de eventos como hematose, sístole e diástole, circulação sistêmica e pulmonar, além da verificação da função de veias, artérias e capilares. Após a utilização do modelo, a réplica de coração era utilizada para explorar um tema de grande interesse geral, o infarto do miocárdio e esclarecimento de dúvidas apresentadas pelos estudantes.

410

Resultados e Discussão

Modificar o panorama do ensino atual nas escolas e torná-lo mais dinâmico e participativo é fundamental para melhoria da qualidade da educação. A introdução de novos materiais capazes de emprestar concretude aos conceitos biológicos permite aos alunos estabelecerem conexões entre os conteúdos apresentados na teoria, facilitando a assimilação dos conceitos empregados. Considerando que os modelos servem de base para explicar fenômenos e concretizar aquilo que está abstrato, é possível ainda ampliar a concepção destes, não só como cópias da realidade ou representações de objetos, mas também de eventos, processos ou ideias (GILBERT; BOULTER, 1995 *apud* MILAGRES; JUSTI, 2001). Durante as aulas práticas com a utilização do modelo os alunos mostraram interesse e entusiasmo, fazendo diversas perguntas relacionadas ao tema apresentado, comportamento não observado nas respectivas aulas teóricas. Pelizzari *et al* (2002, p. 38) lecionam que o professor deve estar disposto a inovar os recursos pedagógicos para tornar as aulas mais agradáveis. Caso contrário, se “o indivíduo quiser memorizar o conteúdo arbitrária e literalmente, então a aprendizagem será mecânica”. Tal posição corrobora o entendimento de ser preciso trabalhar para que, de algum modo, os alunos possam enxergar novas possibilidades e ter seu interesse aguçado pelo conteúdo de Ciências. Em acréscimo, o PIBID preconiza a formação docente do acadêmico através de novas experiências no ambiente escolar. De acordo com Della Justina (2003), a experiência de produzir um material didático que envolva um conteúdo complexo é de grande valia para o crescimento do docente que deve buscar o saber científico, o fazer pedagógico, a contextualização e a inserção na sociedade de jovens capacitados a trabalhar e a pensar criticamente. Dessa forma o desenvolvimento de diferentes modelos didáticos para serem aplicados na escola contribui significativamente para a formação acadêmica dos docentes das áreas de licenciatura, além de proporcionar aos alunos melhores recursos que os estimulem a conjugar o conteúdo teórico com o prático e, assim, de fato construírem o aprendizado.

411

Conclusão

No contexto das atuais condições da educação básica, pode-se concluir a partir dos resultados observados, que a utilização de modelos didáticos, como alternativa para ampliar a concepção dos alunos em relação aos conteúdos de Ciências, mostrou-se extremamente positiva e favorável. O emprego de modelos possibilita diversas opções que permitem, tanto aos professores quanto aos alunos, trabalharem em cima dos conceitos de forma palpável. Essa metodologia propicia aos estudantes mais recursos para desenvolverem o conhecimento de

forma construtiva e intuitiva, desenvolvendo habilidades cognitivas de aprendizado e contextualização, em substituição à memorização mecânica de conteúdos.

Referências Bibliográficas

CAMPOS, Raquel Sanzovo Pires de; CARVALHO, Marina Begali; OTSUKA, Helton e Silva, HEBER, Ricardo. Experimentando Ciência Teorias e práticas para o ensino da biologia. **Cultura Acadêmica**, 1ª Edição, p. 205-225, 2011.

CLEMENT, J. Model based learning as a key research area for science education. **Journal of Science Education**, v. 22, p. 1041-1053, 2000.

DELLA JUSTINA L.A.; RIPPEL J.L.; BARRADAS C.M.; FERLA M.R. **Modelos didáticos no ensino de Genética**. In: Seminário de extensão da Unioeste, 3., Cascavel. Anais do Seminário de extensão da Unioeste. Cascavel, p.135-40, 2003.

FRACALANZA, H. *et al.* **O Ensino de Ciências** no 1º grau. São Paulo: Atual. p.124, 1986.

KRASILCHIK, M. **Práticas do ensino de biologia**. São Paulo: EDUSP, 2004.

MILAGRES, V. S. O.; JUSTI, R. S. Modelos de Ensino de Equilíbrio Químico. **Revista Química Nova na Escola**, 13, p. 41-46, 2001.

PELIZZARI, A., KRIEGL, M.L., BARON, M.P., FINCK, N.T.L., DOROCINSKI, S.I. Teoria da Aprendizagem Significativa Segundo Ausubel. **Revista PEC**. Curitiba, v.2, 37-42, 2002.

A UTILIZAÇÃO DO CELULAR COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DE FÍSICA

Fernando da Rosa Furmann¹

Airton Stori²

Sergio Camargo³

Resumo: Este trabalho tem por objetivo explorar as oportunidades pedagógicas relacionadas as Tecnologias de Informação e Comunicação fazendo uso de celulares e tablets no processo de ensino e aprendizagem de Física. A utilização desses recursos torna a aula mais dinâmica e interativa além de auxiliar a compreensão dos conceitos Físicos.

Palavras-chave: Simuladores virtuais em Física. Ensino de Física. Celular.

Introdução

Considerando a realidade de muitos alunos, desinteressados e desmotivados com os estudos, interferindo negativamente na aprendizagem (AUSUBEL, 1980) é necessário que haja uma mudança na maneira de conduzir o trabalho pedagógico (MORTIMER, 2002). Para contribuir com a motivação em aprender surgiu a ideia de utilizar celulares e tablets juntamente com aplicativos simuladores como recursos didáticos aplicando metodologias apropriadas. A utilização desses recursos possibilita (STORI & HIGA, 2008) que os alunos consigam estimular outras áreas do cérebro, permitindo diferentes conexões, auxiliando a aprendizagem significativa. Conforme Ausubel,

A aprendizagem significativa consiste na aquisição duradoura e memorização de uma rede complexa de ideias entrelaçadas que caracterizam uma estrutura organizada de conhecimento que os alunos devem incorporar em suas estruturas cognitivas. (AUSUBEL, 1980, p. 10).

Estamos permanentemente envoltos por tecnologia fora do ambiente escolar. Existe a necessidade de trazer esses recursos para o contexto educacional. São conhecidas as dificuldades dos alunos para aprender os conceitos da Física e essa é uma ciência de caráter experimental e por esse motivo para Cavalcanti (2006):

A inserção da informática nas aulas de Física, bem como, o uso de programas de simulação, proporciona realizar experimentos que só seriam viáveis em laboratório, além de reproduzir com precisão situações reais, oportunizando ao professor e ao aluno um trabalho rico em possibilidades. (CAVALCANTI, 2006, p. 2)

¹ Graduando do curso de Licenciatura em Física da Universidade Federal do Paraná (UFPR)

² Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná – SEED/PR (Professor Supervisor)

³ Setor de Educação/Departamento de Teoria e Prática de Ensino/ Programa de Pós – Graduação em Educação em Ciências e em Matemática/ Universidade Federal do Paraná (UFPR) (Coordenador do projeto: Física 1)

Partindo desta motivação será apresentada uma proposta utilizando celulares que pode ser aplicada em sala de aula. Na qual o aluno é guiado por um roteiro prático e levado a fazer uma análise do fenômeno evidenciado no experimento.

Nessa proposta optamos por utilizar um aplicativo online. Escolhemos essa opção principalmente devido à grande diversidade de versões do sistema operacional Android e iOS. Entretanto ressaltamos que existem aplicativos específicos para o ensino de Física, porém podem ser instalados apenas em algumas versões do sistema Android e para a utilização desses aplicativos é necessário o agrupamento dos alunos em equipes uma vez que não são todos os aparelhos compatíveis.

Desenvolvimento

A proposta tem o intuito de utilizar o aplicativo do celular para compreensão dos processos de eletrização. Iniciaremos definindo o que é carga elétrica. Na sequência demonstraremos o processo de eletrização por atrito fazendo um experimento utilizando uma bexiga e uma blusa de lã. Em seguida mostraremos com o aplicativo do celular que os corpos ao serem atritados ficam eletricamente carregados e que cargas de mesmo sinal se repelem e cargas de sinais opostos se atraem. Será utilizado o aplicativo simulador desenvolvido pelo projeto PhET (Physics Education Technology) da University of Colorado Boulder, juntamente com um navegador apropriado. Para essa prática será necessária conexão com a internet, através de WiFi ou 3G, nos celulares e tablets. Após sua realização aplicaremos questionários a fim de avaliar a assimilação dos conceitos científicos.

414

Conclusão

A utilização dos aplicativos junto com recursos audiovisuais pode prender a atenção dos alunos e auxiliar na assimilação dos conceitos Físicos. A visualização dos fenômenos utilizando os recursos mencionados podem tornar as aulas dinâmicas e interativas. Além disso, o uso dos celulares nas aulas de Física juntamente com os aplicativos educacionais específicos, permitem realizar experimentos e visualizar fenômenos que só seriam viáveis em laboratório. Essa metodologia envolve os recursos tecnológicos que fazem parte do nosso cotidiano tornando-os instrumentos educacionais ricos em possibilidades.

Referências Bibliográficas

AUSUBEL, David P., NOVAK, Joseph D., HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. Tradução Eva Nick. Rio de Janeiro: Interamericana , 1980.

CAVALCANTI, Fernando F. **O uso das simulações computacionais no ensino da Física**. 2006. Disponível em: <<http://bit.ly/1rQcDLD>>. Acesso em: 19/09/2014.

MORTIMER. E. F.; SCOTT, P. H. **Atividade discursiva nas salas de aula de ciências: uma ferramenta sociocultural para analisar e planejar o ensino**. Investigações em Ensino de Ciências. v.7, n. 3, p. 283-306, 2002.

STORI, Airton., HIGA, Ivanilda. **Ensino-Aprendizagem da Lei de Faraday no Ensino Médio utilizando um software didático**. 2008. Disponível em: <<http://bit.ly/1rQcS9F>>. Acesso em: 19/09/2014.

A UTILIZAÇÃO DO JOGO MANCALA NO DESENVOLVIMENTO DE CONCEITOS MATEMÁTICOS

Janaíne Gonçalves¹
Janaíne Eliane Scherer²

Resumo: Os recursos lúdicos favorecem a reflexão sobre as intervenções e práticas pedagógicas dos professores, portanto, o presente estudo tem por finalidade apresentar o jogo Mancala como uma estratégia de ensino no contexto das dificuldades de aprendizagem em matemática. A pesquisa justifica-se mediante a atuação como acadêmicas bolsistas integrantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, intitulado Projeto Mão Amiga, do curso de Pedagogia da UNESPAR/UV, na Escola Municipal Professor José Moura, em União da Vitória – Paraná. Quanto aos procedimentos de coleta de dados, a pesquisa é qualitativa, com base nas vivências e observações realizadas no exercício da docência assistida. Cabe ressaltar que essa pesquisa está em andamento.

Palavras-chave: Conceitos matemáticos. Recursos lúdicos. Mancala.

Introdução

Enquanto docentes sabemos que a brincadeira faz parte da vida do ser humano, é uma possibilidade na qual as crianças descobrem estratégias e desenvolvem o imaginário. Sabe-se que uma atmosfera lúdica desperta o interesse e a autoestima dos educandos.

O objetivo deste trabalho consiste em apresentar o jogo Mancala como uma estratégia de ensino no contexto das dificuldades de aprendizagem em matemática.

O Mancala é um jogo de origem africana que reflete aspectos culturais relativos à solidariedade humana e à harmonia com o ambiente. Assim, desenvolve-se nos alunos o raciocínio matemático, a resolução de problemas, a autonomia e o raciocínio lógico, além de retomar aspectos culturais relativos ao jogo.

Diante do exposto, Queiroz (2009) destaca que a atividade lúdica é essencial para a criança porque estimula a inteligência, imaginação e a criatividade, ajuda o exercício de concentração e atenção, favorecendo a formação da motricidade infantil.

A presente pesquisa é de cunho qualitativo, fundamentada em relato de experiência que tem por objetivo relatar o trabalho com os jogos matemáticos, com destaque ao jogo Mancala, pois, verifica-se, que por meio do lúdico, os alunos podem se interessar mais nas atividades propostas

¹ Acadêmica do 6º período do Curso de Pedagogia UNESPAR/UV, bolsista do Projeto Mão Amiga CAPES/PIBID, E-mail: janainegdeoliveira@gmail.com

² Acadêmica do 4º período do Curso de Pedagogia UNESPAR/UV, bolsista do Projeto Mão Amiga CAPES/PIBID, E-mail: ja.naíne@hotmail.com

pelo professor. O educador deve inovar procurando desenvolver as aulas de forma dinâmica e agradável para que o educando desenvolva sua criatividade, atenção e percepção.

Na sequência, apresentam-se os procedimentos utilizados no decorrer desse estudo e parte dos resultados alcançados no desenvolvimento da pesquisa até o momento.

Desenvolvimento

Quanto aos procedimentos de coleta de dados, a pesquisa é considerada qualitativa com base nas vivências e observações realizadas no exercício da docência assistida no Projeto Mão Amiga CAPES/PIBID na Escola Municipal Professor José Moura, em União da Vitória – Paraná.

A pesquisa procura evidenciar as atividades lúdicas como um recurso pedagógico para superação das dificuldades de aprendizagem. As crianças que participam do Projeto apresentam dificuldades em matemática, principalmente na resolução de problemas. Para minimizar essas dificuldades e motivar as crianças a aprender de forma lúdica, apresentou-se o jogo Mancala, que é um jogo de regras no qual se trabalham vários conceitos matemáticos.

Nessa perspectiva, Santos (2008, p. 14) pontua que

Os jogos da família mancala são os mais antigos do mundo, talvez na origem da própria civilização. Existem registros que indicam que a provável origem desses jogos tenha se dado no Egito e, a partir do Vale do Nilo, eles teriam se expandido progressivamente para o restante do continente africano e para o Oriente. (SANTOS, 2008, p. 14)

Através do jogo Mancala desenvolveram-se atividades de ensino voltadas à utilização do raciocínio matemático, à construção de estratégias de jogo e de resolução de problemas.

Observou-se, durante o estudo, que a atividade lúdica, além de proporcionar maior interesse por parte dos alunos, é uma ferramenta de suma importância para o processo de ensino e de aprendizagem.

Conforme salienta Feijó (1992, p. 185),

Através do lúdico e de sua história são recuperados os modos e costumes das civilizações. As possibilidades que ele oferece à criança são enormes: é capaz de revelar as contradições existentes entre a perspectiva adulta e a infantil quando da interpretação do brinquedo; travar contato com desafios, buscar saciar a curiosidade de tudo, conhecer; representar as práticas sociais, liberar riqueza do imaginário infantil; enfrentar e superar barreiras e condicionamentos, ofertar a criação, imaginação e fantasia, desenvolvimento afetivo e cognitivo. (FEIJÓ, 1992, p. 185)

Além do valor histórico, o Mancala oferece forte potencial de aprendizado, uma vez que é um jogo que exige muita agilidade de pensamento para fazer boas jogadas. Pode-se dizer que

algumas variantes do jogo são mais complexas do que o xadrez, uma vez que a configuração do tabuleiro é atualizada a cada jogada.

O jogo consiste em um tabuleiro com doze cavidades de mesmo tamanho e duas cavidades maiores denominadas de mancalas. Inicia-se com quatro pedras em cada cavidade. Sua jogada consiste em escolher uma cavidade, retirar suas pedras e distribuí-las pelas outras cavidades, uma de cada vez, no sentido anti-horário. Quando o jogador passar por sua mancala (cavidade maior) deve deixar uma pedra como se fosse uma cavidade normal. Mas se a mancala for do adversário, deve-se pular essa cavidade. Se a última pedra distribuída cair na própria mancala, joga-se novamente. E se ela cair em uma cavidade vazia do seu lado do tabuleiro leva-se para sua mancala todas as pedras que estiverem na cavidade exatamente oposta. Ganha o jogo quem obtiver o maior número de pedras em sua mancala.

Cabe ressaltar que o tabuleiro do jogo pode se confeccionado como eram produzidos originariamente com cavidades na terra, ou com materiais alternativos como: caixa de ovos, argila, madeira, papelão, E.V.A., e sucatas em geral.

Durante a pesquisa, utilizou-se de diversas observações nas quais se percebeu que os alunos antes de realizar o jogo apresentavam dificuldades de se concentrar, em resolver problemas, apresentavam dificuldades na atenção e percepção acerca das atividades desenvolvidas em sala de aula. Percebeu-se que, por meio do jogo, os educandos buscaram estratégias para vencê-lo, demonstrando interesse em participar e efetivar as jogadas.

Pode-se ressaltar, como resultado efetivo dessa experiência, que os educandos desenvolvem as atividades com mais facilidade, além de demonstrarem um forte interesse ao desenvolver as atividades de cálculo e resolução de problemas, o raciocínio lógico matemático desenvolveu-se de forma significativa. Sendo assim, podemos dizer que o jogo Mancala auxiliou no processo de superação das dificuldades de aprendizagem, pois através desse recurso lúdico os alunos compreenderam a importância da matemática em nosso cotidiano além de perceberem o quanto é importante planejar uma jogada, criar estratégias facilitadoras do jogo.

Neste sentido, o jogo possibilitou aos alunos uma manipulação das operações básicas, manipulação de quantidades, sequenciamento, além de desenvolver pensamento lógico e estratégico. Para os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) um dos objetivos do Ensino Fundamental, é levar o aluno a “questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação” (BRASIL, 1997, p. 6).

Sabe-se que as dificuldades de aprendizagem estão presentes no cotidiano escolar, sendo assim, deve-se entender que é designada a qualquer tipo de obstáculo encontrado pelos educandos no processo de ensino e aprendizagem.

Corroborando com esta ideia, Bossa (2000, p. 26) ressalta que “a aprendizagem pode ser dificultada por vários motivos, entre eles, falta de motivação, problemas de saúde, métodos de ensino inadequados, dificuldade de relacionamento com os colegas”.

Estes aspectos são trabalhados em sala de aula com recursos lúdicos, entre eles, o jogo Mancala que vem minimizando as dificuldades apresentadas pelos educandos que participam do subprojeto.

A utilização de jogos no processo de ensino e de aprendizagem de Matemática constitui-se como uma importante estratégia na qual o aluno é motivado a aprender a partir da brincadeira.

Segundo Kishimoto (1994, p. 14)

Os objetos servem como auxiliar da ação docente buscam-se resultados em relação à aprendizagem de conceitos e noções, ou mesmo, ao desenvolvimento de algumas habilidades. Nesse caso, o objeto conhecido como brinquedo não realiza sua função lúdica, deixa de ser brinquedo para tornar-se material pedagógico. (KISHIMOTO (1994, p.14)

419

Sendo assim, cabe ressaltar que o jogo Mancala desenvolve diversas habilidades além de proporcionar momentos lúdicos e prazerosos aos alunos.

Ainda Kishimoto (2006, 36) assinala que

Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Desde que mantidas as condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem. Utilizar o jogo na educação significa transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora. (KISHIMOTO, 2006, p. 36)

A partir da perspectiva delineada, fica evidente a relevância do uso de recursos lúdicos no processo de ensino e aprendizagem, com vistas à superação das dificuldades apresentadas pelos educandos. Em meio a esse processo, é essencial ressaltar que o uso do recurso lúdico Mancala, é de grande valia ao desenvolvimento dos conceitos matemáticos para os educandos da rede pública de ensino participantes do Projeto.

Conclusão

Por meio deste trabalho de investigação pode-se afirmar que o recurso lúdico pedagógico auxilia nas dificuldades de aprendizagem e traz grandes benefícios para o processo de ensino e de aprendizagem.

Através do jogo Mancala e de outros recursos lúdicos, o desenvolvimento dos educandos melhorou significativamente; apresentam mais facilidade em resolver cálculos de raciocínio lógico matemático, maior interesse, atenção e percepção em realizar as atividades propostas.

Diante das dificuldades de aprendizagem os alunos apresentam-se, a cada dia, mais confiantes e motivados, demonstrando que o processo de ensino visando o conceito de jogos e brincadeiras, está se efetivando de forma eficaz e produtiva.

As atividades que os alunos vivenciam se tornam mais significativas para as aprendizagens. A partir de materiais manipulativos a criança apresenta entendimento de conceitos e demonstra dificuldades que necessitam de intervenções do professor.

Referências

BOSSA, N. A. **Dificuldades de Aprendizagem: o que são? Como tratá-las?** Porto Alegre: Artmed, 2000.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Matemática.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

FEIJÓ, O. G. **O Corpo e Movimento: Uma psicologia para o esporte.** Rio de Janeiro: Shape, 1992.

KISHIMOTO, T. M. **O Jogo e a Educação Infantil.** São Paulo: Livraria Pioneira, 1994.

_____. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação.** 9.^a ed. São Paulo: Cortez, 2006.

QUEIROZ, M. M. A. **Educação Infantil e Ludicidade.** Teresina: EDUFPI, 2009.

SANTOS, C. J. **Jogos Africanos e a Educação Matemática: Semeando com a Família Mancala.** Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/121-2.pdf>> Acesso em: 27. Set. 2014.

A UTILIZAÇÃO DO JORNAL COMO MEIO DE DIVULGAR AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS: uma experiência do PIBID/Química da UEM

Fernanda Aparecida Ribeiro¹
Rafael Curtolo Mantovan²
Danieli Azanha Gazzoni³
Murillo Sotti da Silva⁴

Resumo: O presente discute a utilização do jornal como uma das formas de linguagem que aborda a diversidade de ideias dentro de uma sala de aula e como veículo para divulgação dos resultados obtidos com a aplicação de atividades de ensino planejadas e aplicadas no contraturno de um colégio da região de Maringá-PR parceiro do projeto PIBID/Química, no decorrer do ano de 2013. O jornal foi uma elaboração dos alunos participantes do projeto, juntamente com os bolsistas do PIBID, proporcionando resultados importantes na formação e aprendizagem dos alunos que aumentaram o interesse pela disciplina de química, como na formação docente dos bolsistas do PIBID/Química.

Palavras-chave: PIBID; Ensino de química; Jornal.

Introdução

O PIBID é um programa que incentiva o aperfeiçoamento, a valorização e a formação de futuros professores para a educação básica e que, de acordo com Trindade et al (2013), tem proporcionado um avanço no cenário educacional de nosso país, provocando melhorias na formação dos licenciandos. Nessa perspectiva, o Subprojeto PIBID-Química/UEM, também vem colaborando com os avanços apontados anteriormente, proporcionando revitalizações na formação docente de professores e licenciandos, promovendo a:

[...] superação de lacunas indicadas por pesquisas sobre a formação de professores que apontam para a não integração da universidade com as escolas de Ensino Fundamental e Médio, bem como a falta de interação entre os estudos teóricos e a prática docente (JUSTINA et al, 2014, p.14).

O Subprojeto PIBID-Química/UEM iniciou no ano de 2010 e tem atuado por meio de várias ações, tais como: estudos sobre novas tendências de ensino, planejamento de atividades e sequências didáticas sobre diferentes assuntos químicos, aplicação e intervenção pedagógica em sala de aula, elaboração e apresentação de aulas filmadas, reestruturação de oficinas temáticas e aplicação destas nas escolas ou na própria universidade que recebe os alunos.

A busca pela diversificação de metodologias de ensino é constante como, por exemplo, o uso de diferentes linguagens tem sido um dos recursos empregados para promover e ampliar as

¹ Graduando em Química Licenciatura, (ID) Iniciação à Docência, Universidade Estadual de Maringá, fernanda_ribeiro.1992@hotmail.com

² Graduando em Química Licenciatura, (ID) Iniciação à Docência, Universidade Estadual de Maringá, rafa_mantovan@hotmail.com

³ Graduando em Química Licenciatura, (ID) Iniciação à Docência, Universidade Estadual de Maringá, dany_gazzoni@hotmail.com

⁴ Mestrando em Educação em Ciência e Matemática, (PG) Pós-Graduação, Universidade Estadual de Maringá, murillo@sotti.com.br

inter-relações professor-aluno, aluno-aluno, aluno-escola e aluno-sociedade. De acordo com BECKMANN et al (2014, p. 74) os diferentes tipos de linguagem podem ser representados pela “música, cinema, literatura, jogos pedagógicos, experimentos, jornais, mapas, dentre outras”.

Segundo FREINET (1974) e BECKMANN, et al (2014) o jornal expressa os resultados de um aprendizado, e incorpora os processos de interação entre os alunos, proporcionando a construção de conceitos construídos pelos alunos, bem como, a relação de informações que são norteadas pelos educadores envolvidos nessa ação. Os autores enfatizam que o jornal escolar, além de propiciar a construção dos conhecimentos conceituais, permite o trabalho com as diferentes linguagens estimulando a diversidade e contribuindo para a formação de alunos críticos e atuantes civicamente em nossa sociedade.

Nessa perspectiva, esse trabalho tem o objetivo de analisar e ressaltar as contribuições geradas, para alunos de um colégio atendido pelo subprojeto PIBID-Química/UEM durante a elaboração e construção de um jornal escolar no ano de 2013. A análise será feita, a partir das falas dos alunos participantes, e das anotações feitas nos diários reflexivos dos bolsistas a respeito da evolução da postura e do empenho dos alunos durante o desenvolver das atividades relacionadas à construção do jornal.

422

Desenvolvimento

O jornal foi elaborado no final do ano de 2013 com o objetivo de que os alunos expressassem aquilo que aprenderam ao longo das várias atividades desenvolvidas no âmbito do projeto PIBID-Química/UEM no Colégio Estadual Alberto Jackson Byington Junior no contraturno escolar com um grupo mesclado de alunos pertencentes ao primeiro e segundo ano do Ensino Médio.

No primeiro semestre, foi trabalhada uma sequência didática visando abordar os aspectos históricos em torno das seguintes temáticas: alquimia, modelos atômicos e tabela periódica. Todas as discussões foram realizadas a partir de diferentes estratégias tais como: a leitura de textos e artigos, utilização do laboratório de informática para a busca de informações e reflexões sobre sites confiáveis, desenvolvimento de atividades práticas, entre outras. Ao final de cada estudo os alunos apresentavam diferentes produções, por exemplo, no trabalho com a alquimia eles fizeram um poema, abordando os conhecimentos adquiridos nas discussões.

O estudo sobre os modelos atômicos envolveu o experimento da caixa preta (seis caixas fechadas, cada uma com os seguintes objetos dentro delas: tesoura, bolinha de gude, moeda, lixa de

unha, cliques de papel e uma régua). Nesta atividade, cada grupo tinha que tentar adivinhar o que havia dentro da caixa sem abri-la. A reação dos alunos foi impressionante, pois ficaram instigados e empenhados em tentar descobrir o que havia na caixa, exercitando o uso do pensamento lógico por meio do levantamento de hipóteses e elaboração de modelos explicativos.

A última atividade desenvolvida no primeiro semestre foi sobre a tabela periódica tendo como produto final a construção de uma tabela periódica, que continha informações científicas sobre os elementos químicos, assim como curiosidades sobre os mesmos. A tabela foi afixada no corredor do colégio, onde todos os alunos do colégio puderam ter acesso à produção dos alunos pertencentes ao projeto no contra turno.

No segundo semestre, foram desenvolvidas atividades a respeito de ligações químicas, interações intermoleculares e noções sobre ácidos e bases. Assim como no primeiro semestre, foram várias as estratégias utilizadas: experimentos, discussões sobre questões problemas, consultas na internet, análise de livros didáticos, uso de materiais alternativos (massinha de modelar, bolas de isopor, palitos de fósforo, feijões para construção de modelos de estruturas) e produções textuais.

O jornal foi elaborado a partir do trabalho de reflexão sobre as atividades desenvolvidas durante o ano. Cada grupo ficou responsável por escrever sobre um dos temas trabalhados no projeto. Os alunos buscaram imagens e curiosidades que pudessem expressar o que aprenderam de tal forma a despertar a atenção dos demais alunos do Colégio que não participavam do projeto. Todos os grupos escreveram um resumo sobre os assuntos que foram discutidos e revisados pelos bolsistas PIBIDIANOS para que fossem colocados no jornal.

Por fim, cada aluno deu o seu depoimento por escrito sobre o que eles achavam: do projeto no contra turno, das atividades realizadas e sobre a elaboração do jornal. Os depoimentos também foram colocados no jornal: *“O projeto PIBID tem uma forma diferente de aplicar o conteúdo, mas é essa forma que me ajudou a entender e aprender coisas que na sala de aula não consegui.”* Vitor Hugo A. – 2ºB. *“O projeto me ajudou a questionar mais o que acontece a minha volta, a descobrir os segredos de coisas simples e rotineiras, onde pude ver que tudo é química.”* Hugo B. – 2ºA. Pelos depoimentos podemos ter uma noção da evolução que o projeto ocasionou juntamente com as atividades desenvolvidas ao longo do ano e na confecção do jornal.

A divulgação e a entrega do jornal foram realizadas junto aos alunos dos primeiros e segundos anos do Ensino Médio, e também para os alunos do nono ano do Ensino Fundamental, com o intuito de aguçar o interesse na química e pelo projeto PIBID, além de disponibilizarmos exemplares nos murais dos corredores do colégio. Os alunos do projeto e os bolsistas relataram suas

experiências, durante a entrega e apresentação do mesmo, trazendo um pouco das suas experiências vividas nos encontros. A secretaria do colégio, em parceria com o Núcleo Regional de Educação de Maringá, também disponibilizou o jornal no site do dia-a-dia educação⁵.

Conclusões

Essa experiência foi muito importante tanto para nós bolsistas, pois fomos capazes de avaliar a importância das atividades desenvolvidas no contra turno, bem como, divulgar as atividades do projeto, o que proporcionou o acesso dos demais alunos às atividades por nós ofertados, estimulando-os a participarem do projeto.

Também destacamos a validade deste trabalho para os alunos, pois foram capazes de organizar tudo o que construíram de conhecimento, além de potencializarem ou adquirirem novas habilidades e competências, como a capacidade de: organizar ideias; discutir com os colegas, relacionar os conceitos, tecer críticas, selecionar os conceitos de relevância e elaborar novos conceitos a partir dos que se tem.

Referências bibliográficas

RIBEIRO, D. M. Et Al. **Formação de Professores no Paraná: o PIBID em foco**. Porto Alegre: Evangraf/UNIOESTE, 2014. 88p. ISBN 978-85-7727-576-2.

RIBEIRO, D. M. Et Al. **Formação de Professores no Paraná: o PIBID em foco**. In BECKMANN, K. W.; SOUZA, G. F.; PREZEPIORSKI, E. (organizadores). *Formação de Professores no Paraná: o PIBID em foco*. Porto Alegre: Evangraf/UNIOESTE, 2014. 88p. ISBN 978-85-7727-576-2

SOBREIRO, M. A. **Célestin Freinet e Janusz Korczak, percursos do jornal escolar**. NCE USP. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/145.pdf>.

TRINDADE, J. I. S. Et Al. PIBID: Relato sobre a importância do Programa na formação do Licenciando em Geografia da Unimontes – Montes Claros – MG. **Encuentro de Geógrafos de América Latina**, 14, 2013, Perú. Anais Reencuentro de saberes territoriales latino-americanos. Lima, 2013. p. 1-15.

⁵ <http://www.nre.seed.pr.gov.br/maringa/modules/noticias/article.php?storyid=1182>

A UTILIZAÇÃO DOS JOGOS COMO RECURSO DIDÁTICO DA MATEMÁTICA NA SALA DE APOIO

Mirian Fernanda Dolores Granado Martins¹

Tais Mara dos Santos²

Marcelo de Souza Motta³

Resumo: Este artigo narra a experiência vivenciada por estagiárias bolsistas do PIBID⁴ da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Cornélio Procópio (UTFPR-CP) ao observar uma turma de sala de apoio do Colégio Estadual, da cidade Cornélio Procópio, com a aplicação de um jogo com o intuito de apresentar o conteúdo das quatro operações fundamentais da matemática de modo diferente, para auxiliar nas dificuldades apresentadas. O jogo Bingo de Operações foi escolhido e confeccionado pelas estagiárias tendo em vista abordar de forma lúdica o conteúdo proposto no mesmo, suprimindo dificuldades básicas para o aprendizado matemático. Ao término desta investigação observou-se uma grande interação dos alunos e a ressignificação das operações básicas o que detalharemos no decorrer deste artigo.

Palavras-chave: jogos matemáticos; sala de apoio; aprendizagem.

Introdução

Segundo o Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Castro Alves, da cidade de Cornélio Procópio, a sala de apoio pedagógico tem como objetivo melhorar a aprendizagem dos alunos que apresentam dificuldades em sala de aula, para que isso ocorra é necessário pesquisar e entender quais as dificuldades do aluno, buscando uma possível solução e novas estratégias pedagógicas.

De acordo com Borin (1995, p. 8) o uso de jogos desenvolve raciocínio como organização, atenção e concentração, habilidades indispensáveis para o aprendizado, da matemática em particular, mas também de modo geral para todas as áreas de conhecimento. Dessa forma as estagiárias do projeto PIBID da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Cornélio Procópio, optaram pela aplicação de um jogo, que envolve as quatro operações fundamentais da matemática, com a finalidade de melhorar a compreensão dos alunos do conteúdo proposto.

Foi possível notar ao término desta investigação que o uso de ferramentas metodológicas no desenvolvimento de conceitos matemáticos contribui aprendizagem matemática significativa.

Desenvolvimento

¹Graduanda em Matemática pela UTFPR de Cornélio Procópio, e-mail miriandolores@hotmail.com

²Graduanda em Matemática pela UTFPR de Cornélio Procópio, e-mail tais_mara95@hotmail.com

³Doutor e Ensino de Ciências e Matemática professor da UTFPR de Cornélio Procópio, e-mail marcelomotta@utfpr.edu.br

⁴Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência é um programa financiado pela Capes, do qual agradecemos pelas cotas de bolsas e recursos de custeio e capital para o desenvolvimento das atividades do projeto.

As alunas do PIBID de Matemática da UTFPR/CP aplicaram um jogo na sala de apoio sob supervisão da professora regente de um Colégio Estadual, da cidade de Cornélio Procópio – PR, como uma nova proposta de ensino dos conteúdos matemáticos, devido às dificuldades que os alunos apresentam.

Embora a matemática seja de grande importância no desenvolvimento educacional, o ensino e a aprendizagem dessa disciplina são considerados um desafio. Silveira (2002) comenta que os alunos chegam à instituição de ensino com um conceito formado de que aprender matemática não é fácil. Junto com alguns professores de Matemática, a autora realizou uma pesquisa concluindo que o ensino dessa disciplina deve ser visto pelos alunos de uma nova forma, quebrando o conceito de que é uma matéria de difícil compreensão, que devido esse julgamento, acabam criando receio e vergonha por não conseguir entender o que é ensinado. Isso faz com que os alunos criem um bloqueio perante a disciplina e a linguagem matemática, dificultando o processo de ensino-aprendizagem. Sendo comum ouvir dos alunos que não gostam da matéria, é necessário um comprometimento do educador de notar as necessidades e a melhor forma de ensinar. Dessa forma optamos por desenvolver durante nossas atividades de apoio pedagógico do PIBID a aplicação de um jogo que buscava proporcionar a ressignificação de conceitos básicos sobre as operações básicas. Este conteúdo foi escolhido porque percebemos durante as nossas observações que essas são as maiores dificuldades destacadas pelos alunos. Assim oportunizaremos a interação dos alunos com jogos explorando o conteúdo de forma clara e divertida, incentivando a interação e socialização entre os estudantes.

426

A professora regente cedeu duas aulas para a aplicação do jogo, no dia 12 de Setembro de 2014, no período vespertino, em contra turno de aula dos alunos. São matriculados ao todo onze alunos nesta sala de apoio, no entanto no dia da aplicação do jogo, estavam presentes apenas três deles.

O Jogo

O jogo utilizado foi o Bingo, trabalhando as quatro operações básicas, aplicado em duas aulas em uma sala de apoio, no contra turno com horário de aula dos alunos, sob a supervisão da professora regente. O jogo foi desenvolvido de forma individual, sendo que cada aluno era responsável por resolver uma operação, tendo um contato direto com as operações propostas. A

confecção do jogo pelas estagiárias foi em papel A4, e utilizaram cartelas próprias para o bingo. Como apresentado na Figura 1:

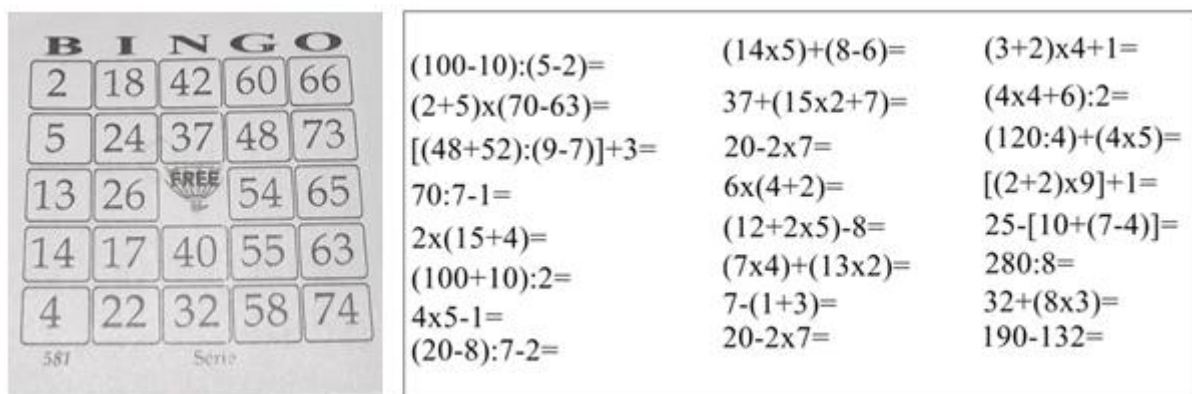


Figura 4: Cartela do Bingo e algumas expressões do jogo.
Fonte: Autores do artigo

Aplicação do Jogo

O jogo foi aplicado pelas estagiárias, os alunos receberam as cartelas individualmente e uma folha em branco para rascunho, as operações eram impressas em papel A4 com os resultados, dos quais deveriam ser encontrados e marcados pelos alunos. Em seguida foram dadas as instruções do jogo, orientando-os a completarem inicialmente cinco números em série no sentido horizontal ou vertical, e depois completarem a cartela.

Após serem entregues as cartelas aos alunos, as estagiárias sortearam operações e expuseram no quadro-negro, para que os alunos efetuassem e após encontrarem o resultado, marcassem em sua cartela, caso contivesse nela. Os alunos foram orientados a realizarem a atividade sem uso de calculadoras, tabuadas, ou qualquer outra fonte de pesquisa. O uso do lúdico na educação prevê especialmente o emprego de métodos agradáveis e adequados aos alunos que façam com que o aprendizado aconteça dentro de “sua realidade”, do que lhes despertam interesses e conseguem realizar, que respeitam a individualidade de cada aluno, seu desenvolvimento e maneira de pensar. Por isso, o incentivo para que cada aluno buscasse por si só, uma maneira que lhe parecesse mais fácil e de melhor compreensão para realização da atividade proposta. Alguns alunos apresentaram dificuldades, sendo necessário auxílio das estagiárias para que conseguissem concluir as operações apresentadas. Os exercícios propostos apresentavam mais de uma operação, exigindo que respeitassem os princípios matemáticos de prioridade na resolução. A forma com que cada aluno desenvolvia cada operação foi algo que chamou atenção, pois enquanto um resolvia de forma direta e com cálculo mental, outros optavam por armar separadamente cada conta, e juntá-las para chegar ao resultado final. O objetivo de completar a sequência de cinco números fazia com que os alunos

buscassem desenvolver as operações, com intuito de ampliar seu raciocínio e habilidade em cálculos mentais, já que na maioria das vezes, procuravam resolver mentalmente. Devido às dificuldades que os alunos encontraram nas resoluções, foi realizada apenas uma partida para sequência de cinco números, devido o tempo ofertado. Assim que uma aluna alcançou a proposta inicial do jogo, os alunos responderam um questionário com duas questões a respeito da aula e sobre suas dificuldades, como se pode ver a seguir.

1- Você gostou da atividade? Qual foi sua maior dificuldade?

2- O que mais gostou? O que não gostou?

Dos quais relataram que os exercícios que não havia parentes possuíam dificuldades de reconhecer a qual operação dar prioridade. Relataram também, que gostaram da atividade por ser algo diferente e que faz com que tenham mais vontade de resolver. Ao ser perguntado o que não gostaram, descreveram ser quando não continha em sua cartela o resultado da operação. E gostaram da forma como foram abordados conteúdos que antes já haviam visto de forma tradicional e por haver a possibilidade de rever os erros anteriormente cometidos. Embora houvesse dificuldades no desenvolvimento do jogo, a participação dos alunos contribuiu para que houvesse aprendizado e conseguissem concluir a atividade de forma divertida e esclarecendo dúvidas que ainda havia na realização de tais operações.

428

Considerações Finais

Conclui-se que o ensino de matemática deve ocorrer indispensavelmente de forma tradicional, para que os educando conheçam as propriedades e princípios que devem ser seguidos, contudo é importante explorar as formas de ensino que abrangem tais conteúdos, mas que permitem que o aprendizado se dê por meio do lúdico, visto que o interesse dos alunos, o comprometimento e a aprendizagem acontece de forma mais concreta quando tem a oportunidade de ver o abstrato de outra forma. Assim, as bolsistas levaram os alunos a desenvolverem raciocínio lógico, e reconhecerem onde havia falhas na apropriação dessas operações, para que reconhecessem novos métodos resolutivos e reforçassem o conteúdo já conhecido. Para Macedo (2000) a utilização de jogos propicia ao educando compreender regras a serem utilizadas no processo de aquisição do conhecimento e compreender conteúdos que até então pareciam totalmente abstratos. Como notado na aplicação, embora pouco frequente o uso desse método de ensino, é uma forma eficaz de levar os alunos a construir conhecimento, desse modo à aplicação de jogos ao mesmo tempo em que é

uma forma pedagógica para o docente ensinar, é uma maneira divertida para o aluno aprender o que antes era abstração matemática.

Referências

BORIN, J. Jogos e Resolução de Problemas: uma estratégia para as aulas de Matemática. São Paulo: IME – USP, 1995.

MACEDO, L. de, PETTY, A. L. S., PASSOS, N. C. *Aprender com jogos e situações problema*. Porto Alegre: Artmed, 2000. Apud MACHADO, José Carlos, *Aprendendo Matemática com Jogos*, [S.l: s.n.]. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/27097/000763381.pdf?...1>>. Acesso em 14/09/2014.

PARANÁ. SEED. CE CASTRO ALVES. Projeto Político Pedagógico. Cornélio Procópio: 2013. Disponível em: <<http://www.cppcastroalves.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=28>>. Acesso em 15/09/2014.

SILVEIRA, M. R. A. *Matemática é difícil: Um sentido pré-constituído evidenciado na fala dos alunos*, 2002. Disponível em: <http://www.ufrj.br/emanped/paginas/conteudo_producoes/docs_25/matematica.pdf>. Acesso em 11/09/2014.

A UTILIZAÇÃO DOS JOGOS PEDAGÓGICOS NO ENSINO DA GEOGRAFIA COM ALUNOS DO 8º E 9º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Denis Ferreira¹

Adeline Gabrielle Delfino²

Daiane Strujak³

Silvia Letícia Muchau⁴

Resumo: Este trabalho foi desenvolvido pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/Geografia da Universidade Estadual do Centro – Oeste – UNICENTRO, Campus de Irati – PR numa das escolas parceiras, sob a supervisão da professora e da coordenadora de área. O trabalho foi realizado através da realização de um jogo pedagógico com alunos do 8º e 9º anos do ensino fundamental e também teve como objetivo melhorar as relações de grupos em sala de aula. Os alunos foram divididos em grupos de 4 e 5 sendo que em cada grupo um representante ficava na trilha e cada jogada era vez de um integrante jogar o dado, sendo que o grupo todo poderia responder a pergunta. Foi possível observar, além do entendimento do conteúdo uma maior participação em sala, promovendo além do aprendizado, a socialização.

Palavras-chave: Jogos pedagógicos. Pibid. Ensino de Geografia. Escola básica.

Introdução

O presente trabalho foi desenvolvido por acadêmicos do curso de Geografia da Universidade Estadual do Centro-Oeste campus de Irati, os quais são bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência (PIBID). Este programa tem por objetivo incentivar e propiciar a aproximação de acadêmicos dos cursos de licenciatura das escolas e do cotidiano escolar, onde com supervisão de uma professora regente, desenvolvem atividades de cunho pedagógico que possibilitam a melhor interação de alunos e professores na construção do conhecimento.

A atividade foi realizada em uma das escolas parceiras do PIBID, que se localiza na área central da cidade de Irati-PR com os alunos do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental. O trabalho teve por objetivo melhorar as relações de grupos com atividades diferenciadas fora da sala de aula, utilizando diferentes metodologias de ensino, através de jogos pedagógicos avaliando o aluno e o conteúdo trabalhado pelos bolsistas do programa e o professor da disciplina durante o bimestre.

430

¹ Acadêmico do curso de Geografia da Universidade Estadual do Centro- Oeste – Campus de Irati – PR. PIBID/Geografia/I <ferreira.denis_2011@hotmail.com>

² Acadêmica do curso de Geografia da Universidade Estadual do Centro – Oeste – Campus de Irati – PR/ PIBID/Geografia/I – <dezinhababi@gmail.com>

³ Acadêmica do curso de Geografia da Universidade Estadual do Centro – Oeste – Campus de Irati – PR/ PIBID/Geografia/I - <dai_strujak@hotmail.com>

⁴ Supervisora PIBID/Geografia/I - Colégio Estadual Duque de Caxias - <silvia_muchau@hotmail.com>

A dinâmica de jogos como recurso nas aulas de Geografia

Trabalhar com formas diferenciadas de ensino não é uma tarefa fácil nem para os professores experientes, muito menos para os iniciantes, o que deve ser feito é a preparação de aulas que visem a construção de um conhecimento entre alunos e professores no âmbito escolar. Os acadêmicos bolsistas do Pibid são uma excelente ferramenta que os professores supervisores do programa têm para melhorarem as suas aulas, dessa forma a construção de materiais didáticos e aulas diferenciadas tem sido uma das maiores ajudas que os bolsistas tem feito ao longo do programa.

A partir disso foram desenvolvidos em um colégio do município de Irati-Pr, com turmas de 8º e 9º anos, um jogo no qual depois que haviam sido trabalhados em sala o conteúdo teórico (que neste caso se tratava do desenvolvimento e subdesenvolvimento dos países com os 8º anos, e com o 9º ano sobre as características físicas da Europa), para revisão do conteúdo foi realizada a dinâmica em um dos saguões da escola.

Atualmente o grande desafio da maioria dos professores é buscar novas maneiras e métodos de ensino para instigar os alunos a adquirirem interesse significativo sobre o que lhes é proposto, fazendo com que participem das atividades em grupo propiciando melhor construção do conhecimento geográfico, ligando a teoria e a prática que devem caminhar juntas.

Segundo Pimenta (1995, p. 63)

A atividade teórica é que possibilita de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. Mas para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica, é preciso atuar praticamente.

As várias linguagens utilizadas pelo professor de Geografia propiciam a mútua construção do conhecimento, pois dessa forma faz com que os alunos utilizem diversas maneiras de aprender o conteúdo trabalhado e estudado.

Nessa perspectiva os jogos propiciam aos alunos uma maneira diferenciada de compreender o conteúdo discutido em sala, pois ao mesmo tempo em que estão jogando estão aprimorando seus conhecimentos de uma maneira divertida e inovadora, tornando as aulas muito mais dinâmicas e construtivas, fazendo com que o aluno saia da sua rotina diária e torne-se parte fundamental no processo do ensino- aprendizagem.

Segundo Verri e Endlich (2009, p. 67)

Por meio do jogo, liberam-se tensões, desenvolvem-se habilidades, criatividade, espontaneidade, o indivíduo acaba jogando não como uma obrigação, mas como algo livre. Surge, pois, o prazer. É esse aspecto que o professor de Geografia não deve ignorar ou desaproveitar. Empregando o jogo ao conteúdo adequado, os alunos poderão trabalhar em situações altamente motivadoras, principalmente quando aplicado a conteúdos de difícil assimilação.

Para a realização do jogo os acadêmicos bolsistas confeccionaram todo o material necessário: sendo uma trilha feita no pano TNT (Figura 1), de tamanho grande para que os alunos pudessem pisar em cima para percorrer as casas, e um dado. Os alunos foram divididos em quatro grupos de 4 ou 5 alunos; um representante ficava na trilha e cada jogada era vez de um integrante jogar o dado, sendo que o grupo todo poderia responder a pergunta. De acordo com as regras explicitadas no início de cada jogo, essa dinâmica decorreu de maneira muito participativa por parte dos alunos em todas as turmas aplicadas, sendo que os alunos envolveram-se com a dinâmica que foi muito proveitosa, construtiva e participativa.

Figura 1: Aplicação da dinâmica no 9^o A”



FONTE: DELFINO, 2014/Arquivo pessoal

Considerações finais

Através do jogo foi possível observar uma maior participação dos alunos em sala, promovendo além do aprendizado a socialização. Pode-se avaliar ‘que houve uma significativa compreensão por parte dos alunos, que se mostraram atenciosos e participativos, proporcionando um ambiente prazeroso de se trabalhar, ensinar, e de construir novos conhecimentos, fazendo com que o aluno adquira o prazer de estudar a Geografia.

Faz-se importante para futuros professores de Geografia as experiências que adquirimos no Pibid, esta etapa é de fundamental importância para que possamos estar em contato direto com a realidade do professor, e compreender como ocorre à relação docente e aluno, assim como há possibilidade de utilizar diferentes metodologias didáticas visando desfrutar o conhecimento construído na academia, procurando a melhor maneira de realizar as aulas de forma válida, didática e num processo mútuo de aprendizagem entre professor e aluno.

Referências Bibliográficas

PIMENTA, S. **O Estágio na formação de professores:** Unidade entre teoria e prática. Dpto. De Metodologia do Ensino e Educação Comparada Faculdade de Educação da USP. São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago 1995.

VERRI, J. ENDLICH, A. **A Utilização de Jogos Aplicados no Ensino da Geografia.** Maringa, v. 1, n. 1, p. 65-83, 2009

A “PARTILHA” DO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO BOM JESUS, MARMELEIRO, PR: Troca de Sementes, II Feira do Conhecimento e DiVeRsIdAdE!¹

Adriane Mapelli²

Angélica Bianca Krause³

Claudionei Daleffe Wastchuk⁴

Josiane Nunes de Siqueira⁵

Resumo: O presente trabalho busca valorizar a diversidade das variedades locais de sementes crioulas, a partir da troca que acontecerá no Colégio Estadual do Campo Bom Jesus, Marmeleiro, PR que atende educandos provenientes em sua maioria de comunidades que ficam localizadas no Assentamento Eduardo Raduan. Nesse sentido, incentivar a valorização das sementes pelo público envolvido na ação. Concomitante, se realizará a "II Feira de Conhecimentos do Colégio Estadual do Campo Bom Jesus" que tem por intuito difundir saberes – via oficinas, palestras, teatro, mostra de trabalhos realizados na escola e trabalhos acadêmicos bolsistas, professores supervisores e coordenadores do PIBID Diversidade. E assim, integrar a comunidade escolar, a universidade e as famílias dos educandos, proporcionar atividades relacionadas à cultura, tecnologia e melhor gestão e recursos naturais visando "semear" ações sustentáveis e melhoria na vida cotidiana da comunidade.

Palavras-chave: Sementes Crioulas. Feira do Conhecimento. Educação do Campo. Valorização.

434

Introdução

Com o avanço da monocultura e a “produção em grande escala, inviabilizam as formas tradicionais de produção que os agricultores familiares e camponeses realizam” (ASSESOAR, 2013, p. 11). Sendo que nas pequenas propriedades, em particular, as de comunidades que ficam localizadas próximas ao Colégio Estadual do Campo Bom Jesus, Marmeleiro, PR, e que são atendidos os educandos provenientes em sua maioria do Assentamento Eduardo Raduan, se percebe um número significativo de lavouras comerciais onde “as sementes “industrializadas” são largamente utilizadas, ameaçando a biodiversidade” (GRIGOLO et al., 2009, p. 4).

¹ Projeto orientado pelas Professoras **Maria Ilair Flach Andreoli** – Supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência para a Diversidade (PIBID Diversidade) no Colégio Estadual do Campo Bom Jesus – e **Lilian de Souza Vismara** – Coordenadora de Subprojeto na Área de Ciências da Natureza e Matemática do PIBID para a Diversidade na Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus Dois Vizinhos (UTFPR-DV). E-mail's: mariailair@hotmail.com e lilianvismara@utfpr.edu.br.

² Acadêmica do 8º período do Curso Superior de Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Ciências da Natureza e Matemática na UTFPR-DV. E-mail: mapelliadriane@hotmail.com.

³ Acadêmica do 8º período do Curso Superior de Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Ciências Agrárias na UTFPR-DV. E-mail: gelykrause@hotmail.com.

⁴ Acadêmico do 8º período do Curso Superior de Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Ciências Agrárias na UTFPR-DV. E-mail: claudioneidw@hotmail.com.

⁵ Acadêmica do 8º período do Curso Superior de Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Ciências Agrárias na UTFPR-DV. E-mail: josysiqueira93@live.com.

Nesse sentido “as várias consequências, de aplicação desse modelo estão à redução da autonomia alimentar e cultural dos camponeses, a perda da fertilidade do solo e da agrobiodiversidade” (SARAVALLE, 2010, p. 3).

O projeto tem como objetivo incentivar a valorização das sementes pelo público envolvido na ação (comunidade escolar). Além disso, possibilitar:

- (a) a troca de sementes crioulas;
- (b) o catálogo das variedades encontradas na região atendida pelo Colégio Estadual do Campo Bom Jesus;
- (c) o estímulo à preservação da diversidade de sementes na região;
- (d) o envolvimento da comunidade escolar e local.

A “Troca das Sementes” irá ocorrer concomitante à "II Feira de Conhecimentos do Colégio Estadual do Campo Bom Jesus" tem por objetivo difundir saberes – via oficinas, palestras, teatro, mostra de trabalhos realizados na escola e exposição de pôsteres e trabalhos acadêmicos bolsistas, professores supervisores e coordenadores do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade (PIBID Diversidade)⁶. Como objetivos destaca-se:

- (i) estimular a interdisciplinaridade no ambiente escolar;
- (ii) incentivar a criatividade e o senso participativo dos alunos;
- (iii) discutir, a partir das principais leis que envolveram a educação, a educação do campo no Brasil enquanto uma realidade concreta contemporânea;
- (iv) apresentar práticas pedagógicas e trabalhos desenvolvidos pelos educando da escola;
- (v) integrar a comunidade escolar, a universidade e as famílias dos educandos;
- (vi) proporcionar atividades relacionadas à cultura, tecnologia e melhor gestão de recursos naturais visando "semear" ações sustentáveis e melhoria na vida cotidiana da comunidade.

435

Caracterização do Problema, Objetivos e Justificativa

Devido ao sistema que estamos inseridos a agricultura vem sofrendo com os processos de industrialização no campo sendo deixado de produzir a diversidade de sementes, a partir disso, “nasce das preocupações com a reprodução de sementes crioulas que estariam se perdendo com a padronização genética das monoculturas” (GRIGOLO et al., 2009, p. 1). Além disso, “a opção pela

⁶ Os autores deste texto; o Professor Coordenador Institucional do PIBID Diversidade Celso Eduardo Pereira Ramos e os Professores Coordenadores de Subprojeto da Área de Educação do Campo Joel Donazollo e Sidemar Presotto Nunes.

produção e reprodução de sementes crioulas/nativas dá-se pelo fato destas exigirem menos fertilidade do solo, apresentarem maior resistência à falta de água e menor incidência de doenças e ataque de insetos” (ASSESOAR, 2013, p. 11).

Pois segundo Grigolo et al. “ao estimular a recuperação e preservação da biodiversidade criando espaços de troca de pequenas quantidades de sementes os participantes assumem o compromisso de multiplicar e trazer para a próxima troca, fazendo com que as sementes não se percam” (2009, p.1). Ressaltando a importância desta ação, no sentido de José Maria Tardim: “ênfatar que as sementes têm como identidade a cultura dos povos que as cultivaram, os agricultores e agricultoras melhoristas” (ASSESOAR, 2013, p. 11).

Sendo assim, “todas as sementes que temos hoje são fruto da relação homem e natureza. Por isso, ela é Patrimônio da Humanidade e não apenas uma mercadoria apropriada pelo sistema capitalista” (ASSESOAR, 2013, p. 11). Pois, “o domínio desse processo deverá estar a serviço de quem cultiva a terra, gerando autonomia para agricultores, agricultoras e consumidores” (ASSESOAR, 2013, p. 11).

Métodos e Procedimentos

A construção deste projeto surgiu a partir do trabalho realizado em sala de aula por uma educadora do Colégio Estadual do Campo Bom Jesus aplicado na disciplina de Língua Portuguesa com os 7º Anos no ano letivo de 2013. A ação pedagógica se deu utilizando a cultura de milho de pipoca na variedade preta; foram distribuídas sementes para os educandos, os quais se responsabilizaram pelo cultivo fazendo o registro de todo o ciclo do desenvolvimento da cultura em suas propriedades.

A partir disso, surgiu a ideia do trabalho ser realizado com toda a escola ampliando a variedade de espécies. Como o colégio realiza anualmente a feira com produtos de colônias foi decidido no planejamento pedagógico do ano letivo de 2014 articular a “Troca de Sementes” e à II Feira do Conhecimento – Colégio Estadual do Campo Bom Jesus, a qual realizar-se-á dia 10 de outubro de 2014.

Nesse sentido primeiramente a organização em torno dessa ação foi realizada uma reunião para decidir a data do evento sendo o mesmo desenvolvido juntamente com o colégio e com acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UTFPR-DV e bolsistas do PIBID Diversidade. A partir disso, foi realizado uma conversa com os educandos do colégio sobre a importância da troca de sementes e como a mesma iria acontecer. Dando um período para os

mesmos trazerem as sementes entre os dias 15 e 30 de setembro. Para logo após, fazer a catalogação das espécies e variedades.

Considerações Finais

Esse projeto, a partir da troca de sementes, possibilita levantar espécies e variedades encontradas nesta região atendida pelo colégio. Espera-se que com a exposição do Banco de Sementes e relato da experiência/prática feita pelo agricultor familiar Isaac Miola (Guardião de Sementes) possa estimular a preservação da diversidade de sementes integrando comunidade escolar e local para se obter valorização destas.

Com é a primeira experiência relacionada à troca de sementes espera-se que a comunidade escolar e local compreenda a importância da mesma para que tenha continuidade nos próximos anos. Integrando e ampliando um espaço para discussão sobre agrobiodiversidade. Ou seja, uma estratégia de resistência camponesa na (re)produção e manutenção da vida.

Acredita-se que as ações educativas aqui propostas promovem a aprendizagem dos educandos da Escola Básica que irão resgatar o que estudaram para apresentar a comunidade na II Feira de Conhecimentos do Colégio Estadual do Campo Bom Jesus, bem como, superar suas dificuldades e concluir as atividades propostas.

Uma conquista já pode ser comemorada: foi estabelecida uma relação de “partilha de saberes” entre educandos, pibidianos (futuros professores), professores, equipe de gestão, equipe pedagógica, agentes escolares e docentes da UTFPR-DV. Desta forma, integra-se a Escola, a comunidade local e a Universidade à serviço da DiVeRsIdAdE!.

Referências

GRIGOLO, Serinei César; FABRO, Janete Rosane; TONINI, Fábila. Relevância das Práticas Sociais na Preservação da Agrobiodiversidade. **Revista Brasileira de Agroecologia**. Nov. 2009. V. 4, n. 2.

ASSESOAR - Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural. Festa Regional das Sementes - estruturação da produção de sementes na Região Sudoeste. **Revista Cambota**. Francisco Beltrão, PR: 2013. Ano 39, n. 266, p. 10-11.

SARAVALLE, Caio Yamazaki. Banco de Sementes: estratégia de resistência camponesa na (re) produção e manutenção da vida e da agrobiodiversidade. In: Simpósio Internacional de Iniciação Científica USP, 2010, São Paulo. **Anais do 18º SIICUSP**. São Paulo: USP, 2010.

ABORDAGEM DO HPV NO ENSINO MÉDIO POR MEIO DE UMA OFICINA TEMÁTICA: UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DO PIBID/UEM

Jaqueline Campos Lopes Ferreira¹

Andressa De Angelis Guizelini²

Rosangela Araujo Xavier Fujii³

Maria Júlia Corazza⁴

Resumo: Este trabalho apresenta o relato de experiência de uma Oficina Temática relacionada ao Papilomavírus humano (HPV), junto a estudantes do Ensino Médio. A atividade foi desenvolvida por licenciandas do curso de Ciências Biológicas, integrantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Estadual de Maringá. Os dados foram obtidos junto a vinte e quatro alunos de uma escola pública da cidade de Maringá, região noroeste do estado do Paraná. Na organização do ensino foram empregadas atividades diversificadas, incluindo textos, trechos de filmes e documentários, imagens, dinâmicas grupais e confecção de cartazes (como meio de divulgação da campanha de vacinação promovida pelo Governo Federal, aos demais estudantes do colégio). A análise dos cartazes evidenciou uma apropriação de conhecimentos relacionados aos meios de prevenção, diagnóstico e tratamento do HPV e relevância da vacinação.

Palavras-chave: Ensino de Biologia. Educação em Saúde. Corpo e Sexualidade. DSTs.

Introdução

No Brasil, o câncer de colo do útero é a terceira neoplasia maligna mais comum entre as mulheres, superado apenas pelo câncer de pele (não melanoma) e o câncer de mama. Segundo dados divulgados pela Organização Mundial da Saúde, todos os anos 500 mil mulheres são diagnosticadas com a doença e cerca de 270 mil morrem. Só no Brasil, em 2013, foram mais de 17 mil novos casos e cerca de 4,8 mil óbitos, em decorrência da doença, apenas neste ano (sendo esta a principal causa de morte em mulheres de 15 a 44 anos).

Dentre o fatores que predispõe ao desenvolvimento do câncer de colo de útero estão o Papilomavírus Humano (HPV), popularmente conhecido como crista de galo ou verruga venérea e presente em mais de 90% desse tipo de câncer (e considerado sua principal causa).

O Papilomavírus humano, conhecido também como HPV, é um vírus que se instala na pele ou em mucosas e afeta tanto homens quanto mulheres. Atualmente, a infecção por HPV é a doença sexualmente transmissível (DST) mais frequente, ou seja, é a principal infecção viral transmitida pelo sexo (CAMPANER, MOREIRA JÚNIOR; VELA, 2013, p.05).

¹ Graduanda em Ciências Biológicas, Universidade Estadual de Maringá, jaqueclf@gmail.com

² Graduanda em Ciências Biológicas, Universidade Estadual de Maringá, andressaguizelini@gmail.com

³ Doutoranda em Educação para a Ciência e a Matemática, Universidade Estadual de Maringá, rosangelafujii@yahoo.com.br

⁴ Programa de Pós Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática, Departamento de Biologia, Universidade Estadual de Maringá, mjcnunes@uem.br

O HPV se constitui num organismo exclusivamente intracelular que infecta células mitoticamente ativas para se estabelecer no epitélio, “isso explica por que tanto os carcinomas escamosos como os glandulares se originam na junção escamocolunar e dentro da zona de transformação, pois nesse local há acesso imediato às células basais” (PEREYRA; TACLA, 2000, p.17).

Até o momento, mais de 100 tipos de papilomavírus humanos foram descritos e “aproximadamente 35 afetam o trato genital humano” (DOMINGOS *et al.*, 2007, p.14). Como a vacinação tem sido defendida pela Organização Mundial da Saúde como a principal forma de prevenção contra o HPV (já que o uso de preservativo ajuda, mas não garante proteção total contra o contágio), foi lançado pelo Ministério da Saúde em 2013 uma campanha para vacinar 4,1 milhões de meninas de 11 a 13 anos. A vacina utilizada é a quadrivalente, que confere proteção contra quatro subtipos do HPV (6, 11, 16 e 18).

Frente a esta realidade e cientes que a orientação sexual, praticada na família e no contexto escolar, pode constituir-se em uma das medidas de prevenção mais eficazes dessa e outras DSTs, foram desenvolvidas por licenciandos do curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Maringá (UEM), que fazem parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid, subprojeto Biologia, Oficina Temáticas relacionadas às Doenças Sexualmente Transmissíveis junto a vinte e quatro estudantes, de diferentes séries do Ensino Médio, no Colégio Estadual Alberto Jackson Byington Junior, na cidade de Maringá, região noroeste do estado do Paraná. Sendo nesse trabalho apresentadas as atividades desenvolvidas na Oficina Temática HPV.

439

Relato de Experiência

A oficina teve duração de cinco horas/aula e contou com atividades diversificadas, incluindo interações discursivas (ciclo de vida do vírus HPV e meio de transmissão, diagnóstico, prevenção e tratamento), projeção de imagens e trechos de filmes e documentários, dinâmicas grupais, leituras de reportagens, debates e produção de um material para divulgação de informações aos demais estudantes do colégio (por meio da elaboração de cartazes) relacionados à importância da vacinação por parte das meninas, como forma de prevenção.

O debate foi relacionado à campanha governamental para vacinação de meninas contra o HPV. Assim, após a leitura de uma reportagem que tratava de mães contrárias à vacinação de suas filhas (crença que a vacinação poderia instigar um início prematuro da atividade sexual), os alunos

foram divididos em dois grupos: os que apoiavam o posicionamento das mães e aqueles que defendiam a vacinação das meninas.

O grupo contrário à vacinação se apoiou em argumentos como: reações colaterais a vacina, pouco tempo de proteção que a vacina oferece, alta taxa de mutação dos vírus e o argumento apresentado na reportagem. Já o grupo favorável à vacinação argumentou em relação a eficácia da vacina (que passa por testes e comprovação), a alta probabilidade das mulheres contraírem o vírus HPV, os elevados índices de câncer do colo de útero e a importância da orientação dos pais sobre sexualidade como impedimento para o início precoce da vida sexual das meninas.

Posteriormente, como atividade final da oficina, os alunos foram instigados a confeccionarem cartazes para serem expostos na escola como forma de conscientização sobre a importância da campanha de vacinação promovida pelo Ministério da Saúde.

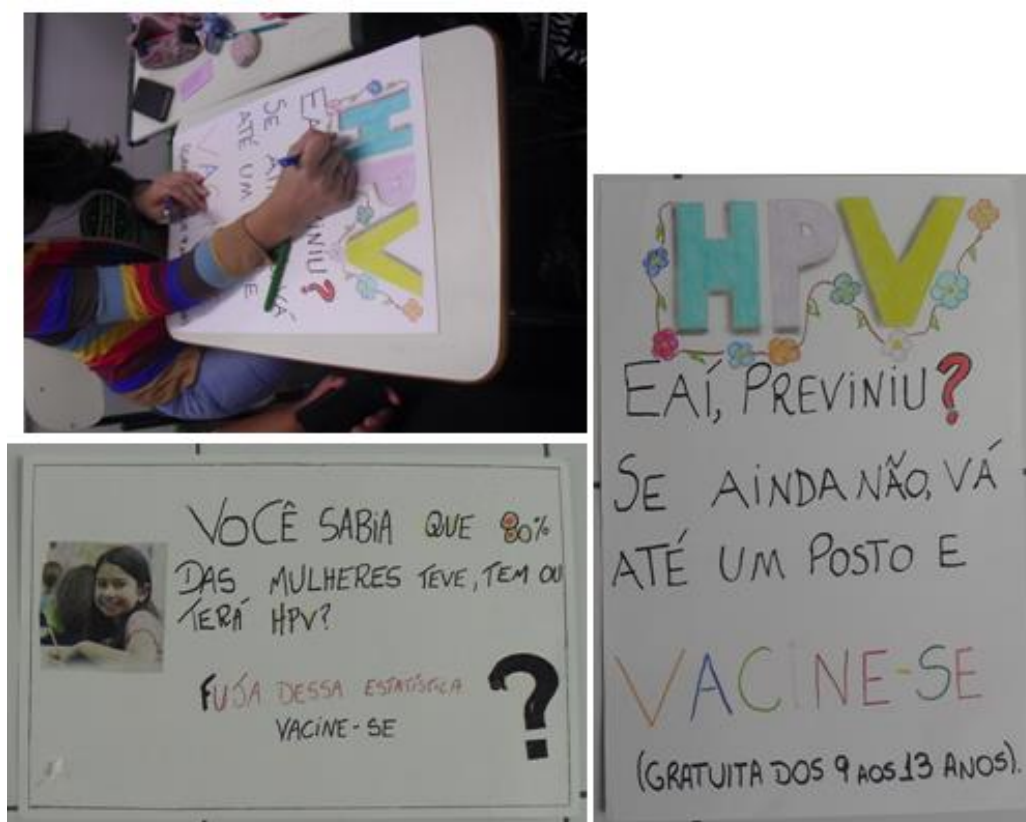


Figura 01: Imagens dos cartazes elaborados pelos estudantes que participaram da Oficina Temática HPV

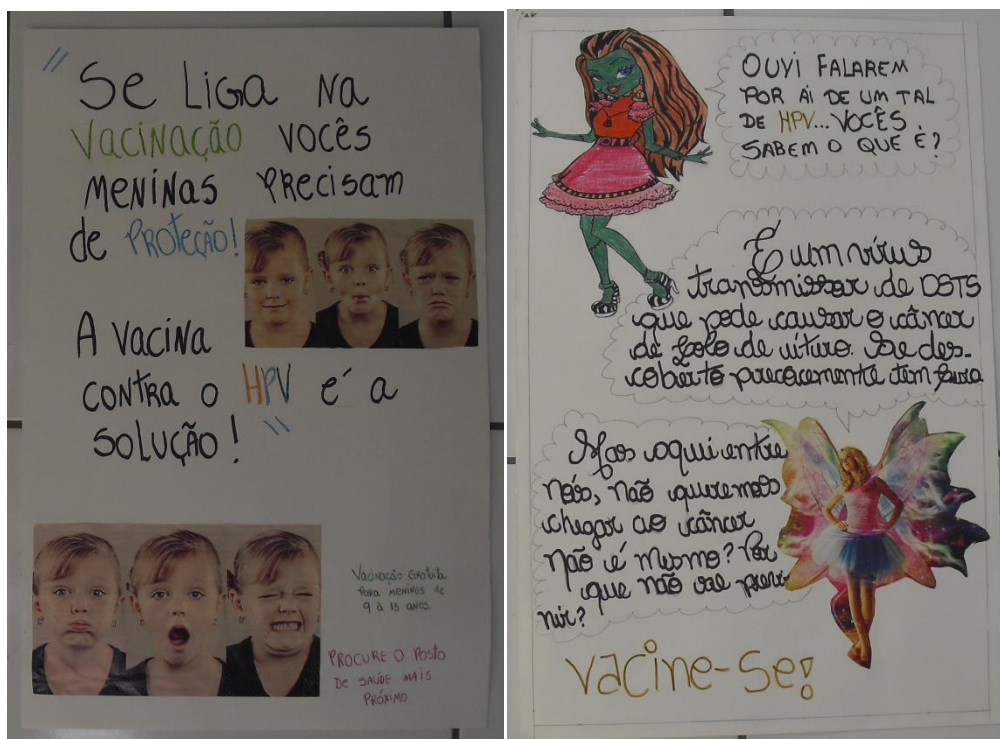


Figura 02: Imagens dos cartazes elaborados pelos estudantes que participaram da Oficina Temática HPV

Como forma de avaliação da oficina foi desenvolvido um questionário com seis questões no qual os estudantes puderam optar pelas respostas “ótimo”, “bom”, “regular” e/ou “ruim”.

A primeira questão foi relacionada a organização da oficina, a segunda ao tema abordado e a terceira “quanto a atualização e importância do assunto para seu desenvolvimento estudantil”. Na quarta questão indagou-se em relação às atividades desenvolvidas e na quinta em relação ao desempenho das licenciandas. A última questão solicitava uma avaliação geral da oficina (atendeu minha expectativa, superou minha expectativa e/ou ficou abaixo da minha expectativa).

O questionário foi respondido por 24 alunos. Nenhum dos participantes utilizou em sua avaliação os termos “regular” ou “ruim”, evidenciando uma ampla satisfação pelas atividades desenvolvidas. No que diz respeito à “organização das atividades” 83,3% dos participantes consideraram como “ótimo” e 16,7% como “bom”. Em relação à “atualização e importância do assunto abordado” 62,5% avaliou com “ótimo” e 37,5% como “bom”. Para 62,5% dos participantes o “tema abordado” foi “ótimo” para 37,5% “bom”. No que diz respeito ao “conhecimento e desempenho” dos licenciandos ministrantes, 58,3% dos participantes considerou como “ótimo” 41,7% como “bom”. Para 45,8% dos participantes a oficina “atendeu minha expectativa” e para 54,2% “superou minha expectativa”.

De forma geral, constatou-se que o trabalho desenvolvido proporcionou discussões relacionadas a valores, preconceito e cuidados com o corpo, bem como, a percepção da sexualidade como ato abrangente, cuja prevenção, diagnóstico e tratamento das DSTs contribuem para promoção da saúde e melhoria na qualidade de vida.

Conclusão

O desenvolvimento da Oficina Temática junto a estudantes do ensino Médio evidenciou que os alunos possuíam pouca informação relacionada à campanha de vacinação contra o HPV, promovida pelo governo brasileiro. O HPV, apesar de se configurar na DST mais comum entre os jovens, ainda tem sido pouco explorada no contexto social, familiar e educacional. Nesse sentido, a Oficina Temática contribuiu aos questionamentos dos estudantes no que tange à sexualidade, contaminação por DSTs e prevenção do HPV, via vacinação das meninas.

As atividades propostas (debate e confecção dos cartazes) tiveram ampla aceitação dos estudantes, constituindo-se num momento prazeroso de apropriação de conhecimentos relacionados à sexualidade responsável.

442

Referências Bibliográficas

- CAMPANER, A.; MOREIRA JÚNIOR, E. D. M.; VELA, L. L. Guia do HPV: **Entenda de vez os papilomavírus, as doenças que causam e o que já é possível fazer para evitá-los**. São Paulo: Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia das Doenças do Papilomavírus Humano, 2013.
- DOMINGOS, A. C. P.; MURATA, I. M. H.; PELLOSO, S. M.; SCHIRMER, J.; CARVALHO, M. D. D. B. câncer do colo do útero: comportamento preventivo de auto-cuidado à saúde. **Ciência, Cuidado e Saúde**, n. 6, 2007, p. 397-403.
- PEREYRA, E. A. G. D.; TACLA, M. HPV na mulher. IN: CARVALHO, J. J. M.; OYAKAWA, N. **Consenso Brasileiro de HPV**. São Paulo: BG Cultural, 2000, p. 16-44.

AFRICANIDADES BRASILEIRAS: RECONSTRUINDO O DISCURSO PEDAGÓGICO E VALORIZANDO AS RAÍZES DA CULTURA BRASILEIRA PIBID- LÍNGUA PORTUGUESA

Luci de Barros¹

Resumo: O presente trabalho tem o objetivo de relatar as intenções e experiências iniciais obtidas através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Ofertado pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). O programa propicia a articulação entre o ensino superior e o básico, enriquecendo o currículo acadêmico das pibidianas e também renovando e auxiliando o trabalho da professora supervisora em sala de aula, com novas ideias, metodologias, principalmente no trabalho com a cultura afro-brasileira, que supervisionadas pela professora coordenadora contemplou novos olhares sobre a temática, uma abordagem mais consistente e segura, portanto o vínculo estabelecido não fortalece somente a formação das acadêmicas, mas também a formação continuada, atuação da professora, e sendo assim o ensino público.

Palavras-chaves: Formação. Educação Pública. PIBID.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), com subárea em português, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), trabalha com o tema africanidades através das inserções das acadêmicas bolsistas nas aulas de Língua Portuguesa em um colégio público de Ponta Grossa.

O termo africanidades aqui é entendido segundo Silva (2005 p.155): “Ao dizer africanidades brasileiras estamos nos referindo às raízes da cultura brasileira que têm origem africana.”

Temas relacionados à afrodescendência ainda são trabalhados de modo superficial no ambiente escolar, muitas vezes sendo abordados somente em novembro, em comemoração ao Dia Nacional da Consciência Negra. E, às vezes, pouco fundamentado, ou seja, exposições: de comida típica como a feijoada, capoeira, personalidades brasileiras negras, sem completar o pensamento de que por trás de tudo isso houve a luta dos africanos e seus descendentes para sobreviver à escravidão, que foram submetidos aqui no Brasil. O modo de ser, de viver, as suas contribuições nas diversas áreas como agricultura, arquitetura devem ganhar destaque, pois fazem parte do nosso dia a dia.

Alguns colegas de trabalho já tinham comentado sobre o Programa PIBID, mas na correria do dia a dia, não me propus a conhecê-lo melhor. Até que uma professora de Língua Portuguesa, do mesmo colégio, teceu comentários favoráveis sobre o programa, entramos no site de inscrições, conversamos, comentei que estava interessada em ampliar as redes de conhecimentos, estar em contato com a universidade, e essa busca por novos horizontes levaram-me ao PIBID.

Desenvolvimento

¹ Especialista em Metodologia do Ensino: Múltiplas Linguagens na Educação Básica. Colégio Estadual Santa Maria. Ponta Grossa –PR. Supervisora do PIBID, subprojeto Espanhol/Português da UEPG.

Frequentemente discutimos no ambiente escolar e acadêmico a atuação profissional e a formação de professores, as quais têm sido alvos de muitas críticas, pois almejamos uma educação básica pública eficiente, mas a realidade aponta para situações bem diferentes, alunos desinteressados e professores estressados.

Lembrei também de meus tempos de graduação, em que somente nos dois últimos anos é que tínhamos contato direto com as escolas, e o quanto é importante vivenciar a prática docente desde o primeiro ano de curso, aproximar teoria e prática nos fortalece. Vi também que os estudantes de Letras teriam a oportunidade de relacionar e confrontar a teoria que aprendem nas aulas com a realidade, com a prática de uma escola pública e ver mais de perto os afazeres diários de um professor na escola.

É muito importante a articulação entre a teoria e a prática já nos primeiros anos de graduação, enriquece a formação do futuro profissional, e o convívio com as pibidianas, as trocas de experiências também enriquecem e estimulam o professor da escola, os saberes se complementam, novas metodologias são inseridas, repensadas pelo professor da turma, essa partilha facilita ainda mais a constituição de professores que atendam as exigências do ensino na contemporaneidade.

E é isso que vem acontecendo, durante esse período que estamos convivendo na escola, nas reuniões semanais, principalmente no que se refere à cultura afro-brasileira.

444

Historicamente, registra-se dificuldade para se lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica. O País evitou o tema por muito tempo, sendo marcado por “mitos” que veicularam uma imagem de um Brasil homogêneo, sem diferenças, ou, em outra hipótese, promotor de uma suposta democracia racial.(BRASIL, 1998, p.20)

A lei 10.639/03 estabelece que as escolas devem incluir no currículo escolar a História e Cultura Afro-brasileira e Africana, mas ainda há muita dificuldade para se trabalhar com este tema, e o PIBID, através da coordenadora, tem propiciado riquíssimas reflexões, aprofundando o nosso conhecimento e direcionando para que o tema seja contemplado, coerentemente, nas aulas de Língua Portuguesa.

Dentro do Plano de Trabalho Docente, dos gêneros textuais abordados, as pibidianas, com a supervisão da coordenadora, fizeram suas participações durante algumas aulas, levando contos, crônicas, slogans, posts que apareceram em redes sociais, hashtag, tratando do racismo no futebol, por ocasião da copa do mundo realizada no Brasil, forma escolhida para abordar as africanidades.

As contribuições foram excelentes, os alunos tiveram oportunidade de refletir, participaram produzindo e ilustrando textos, conhecendo melhor a história, a contribuição dos africanos na cultura brasileira, que vão muito além do futebol, da capoeira e do samba.

O preconceito veiculado nas mídias durante a Copa do Mundo teve destaque, as discussões acrescentaram conhecimentos e mudanças de atitudes, de pensamento nos alunos.

Há conteúdos que podem ser trabalhados em situações de reflexão sobre a língua, com o objetivo de conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero e etnia, explicitando, por exemplo, a forma tendenciosa com que certos textos tratam questões sociais e étnicas, as discriminações veiculadas por meio de campanhas de saúde, os valores e as concepções difundidos pela publicidade, etc. (BRASIL, 1998, p.36)

Teremos agora no 4º bimestre o movimento hip hop e rap nas aulas, e os alunos estão ansiosos, pois rap é um estilo musical que a maioria curte, e certamente a participação e o interesse serão maiores, assim como a aquisição de novos conhecimentos.

A integração teoria e prática, certamente, está enriquecendo o currículo das pibidianas, pois presenciar o dia a dia da escola, acompanhar e contribuir nas correções de textos, no planejamento de aulas, preenchimento de livros, indisciplina, durante a graduação as torna mais preparadas para atuarem futuramente na educação.

Assim, uma prática reflexiva é o pensar e repensar uma determinada ação com o objetivo de transformar a própria ação, os sujeitos envolvidos nela e a sociedade que os cercam. E, no centro desse movimento de reflexão e transformação, encontra-se o professor. (CASTELA, 2014, p. 7)

E meu objetivo de ampliar o conhecimento, estar em contato com novas formas de pensar e agir estão se concretizando a partir dessa prática reflexiva, o fato de ter um tempo, um grupo para partilhar as inquietações que rondam nossa cabeça, como o ensino público, a indisciplina, a falta de interesse dos alunos, materiais e recursos didáticos, fontes genuínas, nos torna mais forte, confiante, e também temos bolsa que acaba colaborando com a questão do salário.

Os trabalhos realizados pelas pibidianas trazendo as questões raciais como mote apresentou novas reflexões sobre o lugar das tradições africanas na cultura brasileira, colaborando para amenizar o racismo que ainda está presente na escola.

Conclusão

Vivemos num momento de desmotivação por parte dos alunos, e até por alguns professores, pois a violência, a falta de comprometimento das famílias, a estrutura por muitas vezes precárias

das escolas, o sistema de ensino que talvez não esteja adequado às atuais circunstâncias, acabam recaindo nos ombros dos professores.

E a fórmula mágica para se resolver todas essas situações, infelizmente, não temos, porém não podemos nos acomodar, precisamos sair do comodismo e buscar novas ideias, abrindo as portas, sem medo de mostrar os fracassos, os acertos, e assim contribuindo na formação dos futuros docentes e ao mesmo tempo sendo contemplada com novas opiniões, conhecimentos, é o que o PIBID Português está me propiciando.

Dessa forma, o PIBID vem promovendo a melhoria da qualidade da educação básica, a qualidade das ações acadêmicas e estimulando experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
BRASIL. **Lei 10.639/2003**. Estabelece a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura afro-Brasileira e Africana. Brasília, Ministério da Educação, 2003.

CASTELA, Greice da Silva . **O PIBID como espaço de formação de professores em letras no Paraná**. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2014.

446

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e Ensino das africanidades Brasileiras. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2005.

AFRICANIDADES NA AULA DE PORTUGUÊS: DO LIVRO DIDÁTICO À PRÁTICA EM SALA DE AULA

Rafhaele Maria Vieira¹
Elis Hardt²
Ione Da Silva Jovino³

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo analisar a forma que o negro é representado nos livros didáticos de português e como a diversidade e identidades étnico-racial e cultural está sendo trabalhada no contexto escolar, através deste instrumento, dentro das atividades do PIBID. Apresenta algumas das leituras iniciadas sobre a representação do negro no livro didático, demonstrando que a mesma ainda permanece muito presa a estereótipos, ainda que apontem o potencial do livro didático para quebrar paradigmas. Brevemente discorreremos sobre a necessidade de se observar as interações e discursos sobre a questão racial presentes na sala de aula, bem como o papel da língua/gem na construção social de identidades. Finaliza com algumas considerações sobre a necessidade de um olhar crítico sobre os materiais utilizados em sala de aula.

Palavras-chave: Livro Didático. Negros. Língua Portuguesa.

Introdução

O texto apresenta os apontamentos iniciais de um trabalho que está sendo planejado dentro das ações do Programa Internacional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Projeto de Português/Espanhol, no qual além de observações e intervenções, cada bolsista também deve optar por um eixo temático para produção de estudo investigativo a ser desenvolvido a partir da inserção na escola e posterior elaboração de artigo, no qual se possa fazer a síntese da teoria e reflexão da prática

Neste artigo, o objetivo é apresentar o tema do estudo investigativo a ser desenvolvido pelas bolsistas, bem como o resultado das primeiras leituras realizadas para planejamento da pesquisa.

Apontaremos, inicialmente, algumas abordagens sobre a representação do negro no livro didático, um instrumento facilitador para o ensino no Brasil. Este material, o livro didático, muitas vezes é carregado de estereótipos colocando a figura do negro como inferior e subordinado ao branco. Silva (2002) afirma que “torna-se necessário refletir até que ponto as culturas oriundas dos grupos subordinados na sociedade, cujas contribuições não são consideradas como tradição e

447

¹ Rafhaele Maria Vieira, acadêmica do 4º ano Licenciatura Letras/ Espanhol, da Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail rafhaele15@gmail.com

² Elis Regina Hardt, acadêmica do 4º ano Licenciatura Letras / Espanhol, da universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail elis8@gmail.com

³ Ione Silva Jovino, Professora Drª na Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail ionejovino@gmail.com

passado significativo por isso, são invisibilizadas e minimizadas nos currículos” (Silva, 2002 p.21). As culturas subordinadas na sociedade são estudadas na maioria das vezes somente pelo seu passado escravizado, não abordando um estudo completo sobre a cultura e os povos descendentes com seus conhecimentos e contribuições. Por isso, encontramos a imagem do negro nos livros didáticos de uma maneira estereotipada. É possível afirmar que a imagem dos negros nestes livros didáticos ainda está vinculada a papéis de menor prestígio no contexto social, possivelmente o aluno negro que se depara com um material assim, não se reconhece, não encontra suas raízes, dificultando até mesmo sua formação de identidade e na sua elevação de auto-estima, sobre essa alegação Silva (1995) comenta:

Isso tem um impacto sobre a construção da identidade dos educandos de ascendência africana, indígena e mestiça, que não encontram referências positivas a sua origem, a sua cultura e a sua história, omitida ou mostrada de maneira caricatural, estereotipada e folclorizada na escola. (SILVA, 1995, p. 135)

A criança negra se depara com a imagem da representação do negro nos livros didáticos e acredita nessa representação, pois na maioria das vezes nas escolas terá apenas o livro didático como material para estudo.

448

Apontamento iniciais

A partir das aulas de língua portuguesa observadas pelas acadêmicas participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), notou-se a falta de estudos e conhecimentos sobre a cultura afro-brasileira nas aulas de português, principalmente através do principal material de estudos dos alunos, o livro didático. Silva (2005) deixa claro aos professores no ensino de africanidades “identifiquem e ensinem a manusear fontes em que se encontram registros de como os descendentes de africanos vêm, nos quase 500 anos de Brasil, construindo suas vidas e sua história, no interior do seu grupo étnico e no convívio com outro grupos” (SILVA, 2005 p.157)

Os livros didáticos serão analisados através de seus conceitos e imagens sobre o negro. Será analisado se há uma representação diferenciada do negro em comparação aos brancos e outros grupos étnico-raciais, sendo eles personagens históricos ou exemplificando a realidade em que vivemos. Silva (2002) nos deixa claro a representação do negro nos livros didáticos:

A presença do negro nos livros, freqüentemente como escravo, sem referência ao seu passado de homem livre antes da escravidão e às lutas de libertação que desenvolveu no período da escravidão e desenvolve hoje por direitos de cidadania, pode ser corrigida se o

professor contar a história de Zumbi dos Palmares, dos quilombos, das revoltas e insurreições ocorridas durante a escravidão ;contar algo do que foi a organização sócio-político-econômica e cultural na África pré-colonial;e também sobre a luta das organizações negras, hoje no Brasil e nas Américas. (SILVA, 2002 p.25)

O livro didático (LD) é um dos suportes que visa auxiliar na atividade docente, por isso a escolha é fundamental para ajudar no processo de aprendizagem. O LD exerce um papel fundamental na formação individual e coletiva e as informações contidas nele reforçam estereótipos e segregam pessoas, conforme destaca Lemos (2001).

Silva (2005, p. 23) nos lembra que:

O livro didático, de um modo geral, omite ou apresenta de uma forma simplificada e falsificada o cotidiano, as experiências e o processo histórico-cultural de diversos segmentos sociais, tais como a mulher, o branco, o negro, os indígenas, os trabalhadores, entre outros.

A análise do livro didático privilegiará a questão da imagem do negro nas atividades presentes no livro, bem como se há conteúdos que possibilitam o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana na perspectiva das africanidades. A investigação consistirá em analisar a representação dos negros através das imagens contidas no LD utilizado pela professora supervisora do PIBID.

449

Também é fundamental verificar se e o modo como as relações étnicorraciais estão propostas e o contexto das africanidades que os negros e negras são apresentados (JOVINO, 2013). O papel da de educação nas relações étnicorraciais é indispensável, uma vez que buscamos a valorização da importância da cultura africana na história, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

Nos próximos passos será importante estabelecer parâmetros para avaliar os discursos sobre identidades sociais de raça e suas interfaces com gênero, classe social entre outras, presentes nas aulas de língua portuguesa. Segundo Lopes (2012, p. 9)

(...) as pesquisas sobre o universo pedagógico e sua relação com as sociabilidades disponíveis sobre quem podemos ser têm demonstrado que, no discurso pedagógico oficial – aquele tornado público pelas vozes dos alunos e dos professores – o senso comum sobre a vida sócia ainda se sobressai.

Para o autor é importante que pensemos na questão, em especial no ensino de línguas, pois “a língua/gem é o espaço *sine qua non* de construção da vida social, pois “somos seres do discurso que se constroem e se reconstroem pela palavra, que é a matéria principal das aulas de línguas”. Em segundo lugar, o autor ressalta que a natureza da aulas de língua impele ao “exercício da

palavra, possibilita tratar de qualquer tema”. (LOPES, 2012 p.10). Alguns trabalhos como os de Ferreira (2012), Azevedo (2012) e Jung e Semechechem (2012) nos apontarão caminhos e possibilidades para a observação e análise da questões raciais nos discurso produzidos nas aulas.

Considerações finais

O ensino de africanidades nas aulas de português é uma das possibilidades de trabalho com a história cultura afrobrasileira, porém, como promover esta aprendizagem tendo como parâmetro o livro didático?

O LD continua sendo um dos materiais, senão o único, que orienta as práticas pedagógicas em sala de aula. Assim, o contato com o livro e com o que ele veicula é de suma importância para a difusão e construção de valores, discursos, imagens e, portanto, é uma ferramenta que contribui para quebrar paradigmas ou manter estereótipos e estigmas (JOVINO, 2013).

O trabalho do professor é de alguma maneira mostrar para seus alunos as possibilidades de olhar criticamente para os materiais didáticos utilizados em sala de aula. A utilização do livro didático pode ser feita de uma maneira a qual os alunos também percebam e discutam os estereótipos e quebras de paradigmas sobre o negro apresentadas nos livros.

450

Em relação à questão racial, é importante ressaltar que algumas perguntas podem nortear as ações futuras, como: qual a percepção dos alunos e alunas sobre as relações raciais na atualidade brasileira? Que possibilidades de experimentar a identidade étnico-raicial são disponibilizadas nas atividades em sala de aula e nas discussões geradas pelos materiais utilizados? Quais conhecimentos sobre histórica e cultura afrobrasileira podem ser adquiridos nestas intervenções do PIBID? Há algum indicativo do processo de construção identitária dos alunos e alunas?

Como o público atendido pelo PIBID/Português da UEPG é de alunos e alunas das séries finais do ensino fundamental e de ensino médio, nos preocupamos também com sua identidade juvenil em construção.

Referências

AZEVEDO, Aline da Silva. A sala de aula de língua estrangeira como fórum de discussão sobre as identidades de raça: compartilhando uma experiência intervencionista. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). **Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade**. Práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as. Campinas, SP: Pontes, 2012. p. 51-76

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Identidades sociais de raça/etnia na sala de aula de língua inglesa. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). **Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade**. Práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as. Campinas, SP: Pontes, 2012. p. 19-50.

JOVINO, Ione da Silva. **Representação de negros e negras num livro didático de espanhol: alguns apontamentos**. **Simpósio Nacional e Internacional de Letras e Linguística**, 14., 2013, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: XIV SILEL, 2013. Disponível em: < <http://www.ileel2.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/silel2013/1714.pdf> >. Acesso em maio de 2014.

LEMOS, Rosália de Oliveira. **Guia de direitos do brasileiro afrodescendente: O negro na educação e no livro didático: como trabalhar alternativas**. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 2001, 2.ed.

SILVA, Ana Célia. A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.) **Superando o acismo na escola**. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. 2003. **Educação e pesquisa** – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003. p.125-146

SILVA, Petronilha Beatriz G. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (Org.) **Superando o Racismo na escola**. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Ana Célia. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: CED- Centro Editorial Didático e CEAO- Centro de Estudos Afro-Orientais, 1995.

ALFABETIZAÇÃO COMO DIREITO HUMANO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, A PARTIR DO MÉTODO PAULO FREIRE

Ana Luiza Vidal Vaz¹
Amanda Caroliny Melnik Velho²
Ana Paula de Moraes de Siqueira³
Rosilania da Rocha Dantas⁴

Resumo: Este artigo apresenta o relato de experiência em uma turma de Educação de Jovens e Adultos no município de Curitiba-PR no primeiro semestre de 2014. Utilizou-se como aporte teórico-metodológico as pesquisas e trabalhos desenvolvidos por Paulo Freire (1967), bem como os estudos de Silva (2009), Libâneo (1992), Martins (1999) e Mizukami (1986) para o desenvolvimento do projeto. Com base nas observações realizadas, optou-se por trabalhar com o tema gerador reciclagem, pois grande parte dos alunos da turma tem esta como sua profissão. Deste modo foram realizadas diversas ações, que contribuíram para o processo de alfabetização dos alunos bem como para a melhoria da prática das bolsistas PIBID. O projeto continua sendo desenvolvido com os alunos, agora sendo ampliada a discussão sobre a garantia dos direitos básicos aos cidadãos, com a confecção de um jornal, como forma de socializar os conhecimentos construídos ao longo do ano.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Alfabetização. Paulo Freire. PIBID.

Introdução

O presente artigo relativo à “Alfabetização como direito humano na Educação de Jovens e Adultos, a partir do método Paulo Freire”, expõe o relato de experiência realizado pelas alunas do curso de Pedagogia no primeiro semestre de 2014, amparado pelo projeto PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), em uma turma de educação de Jovens e Adultos de 1º ao 5º ano da rede municipal de ensino da cidade de Curitiba - PR.

O trabalho teve como objetivo promover ações de alfabetização embasado no método Paulo Freire, bem como nos estudos de Silva (2009), Libâneo (1992), Martins (1999) e Mizukami (1986), sobre processos de ensino e aprendizagem.

As ações de alfabetização partiram da palavra de mundo, do contexto e realidade trazidos pelos alunos da EJA. Além de alfabetizar, nosso objetivo foi oportunizar condições para que os alunos desenvolvessem o senso crítico, buscando refletir sobre o contexto político e social presente.

¹ Acadêmica do sexto período de Pedagogia pela PUC-PR. Integrante Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID. E-mail: analv.vaz@gmail.com

² Acadêmica do primeiro período de Pedagogia pela PUC-PR. Integrante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID. E-mail: mandy.melnik@hotmail.com

³ Acadêmica do oitavo período de Pedagogia pela PUC-PR. Integrante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID. Participa de projetos de iniciação científica, bolsa PUC-PR, e do grupo de pesquisa coordenado pela Profª drª Romilda Teodora Ens, Políticas, sobre “Formação do Professor, Trabalho Docente e Representações Sociais; Projeto: Representações Sociais sobre Formação e Trabalho Docente: Elementos para se Pensar a Profissionalização Docente e as Políticas Educacionais”. E-mail: ana-paula.moraes@hotmail.com

⁴ Acadêmica do quarto período de Pedagogia pela PUC-PR. Integrante Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID. Participa de projetos de iniciação científica, bolsa PUC-PR. E-mail: rosilania@hotmail.com

“O trabalho dos educadores da EJA é buscar de modo contínuo o conhecimento que dialogue com o singular e o universal, o mediato e o imediato, de forma dinâmica e histórica” (PARANÁ, 2006 p.38). Promovendo assim uma aprendizagem significativa.

Desse modo “a atuação do educador da EJA é fundamental para que os educandos percebam que o conhecimento tem a ver com o seu contexto de vida, que é repleto de significação” (PARANÁ, 2006 p.40). Para tanto foram realizadas observações para levantar elementos do contexto e realidade dos discentes, que norteariam o projeto a ser desenvolvido.

Daí a nossa insistência no aproveitamento deste clima. E, a partir dele, tentarmos o esvaziamento de nossa educação de suas manifestações ostensivamente palavrescas. A superação de posições reveladoras de descrença no educando. Descrença no seu poder de fazer, de trabalhar, de discutir. Ora, a democracia e a educação democrática se fundam ambas, precisamente, na crença no homem. Na crença em que ele não só pode mas deve discutir os seus problemas. Os problemas do seu País. Do seu Continente. Do mundo. Os problemas do seu trabalho. Os problemas da própria democracia (PAULO FREIRE, 1967 p. 96).

Ou seja, ir além de do que está posto, propor novos olhares a respeito de uma temática, buscar no contexto social, elementos para se trabalhar em sala. Sob este olhar, o projeto teve como temática proposta, a “reciclagem”, visto que a maioria dos alunos, tem trabalhos relativos a separação do lixo, bem como sua transformação e venda, abrindo um leque de possibilidades ao estudo e propostas de ações, que compreendam diversas áreas do conhecimento.

De fato, é preciso atender aos interesses e às necessidades de pessoas que já têm um determinado conhecimento socialmente construído, com tempos próprios de aprendizagem e que participam do mundo do trabalho e, por isso, requerem metodologias específicas para alcançar seus objetivos. (PARANÁ, 2006, p. 36)

Para tanto o projeto foi desenvolvido sob esta ótica, de favorecer um ambiente rico de aprendizagem, que refletisse significativamente na vida dos educandos. Oportunizando espaço de convivência para que os alunos pudessem se expressar, e apresentar seus posicionamentos contribuindo não só para a aprendizagem deles mas também para a própria prática docentes das alunas PIBID.

Desenvolvimento

O Projeto está sendo desenvolvido em uma escola da rede Municipal de Curitiba, em uma turma de Educação de Jovens e Adultos. Para o início deste trabalho foram realizadas observações e encontros para levantamento de dados afim de conhecer o perfil do público atendido, que de uma forma geral são pessoas que em idade adequada não tiveram oportunidade de frequentar o ensino regular e procuraram o ensino na modalidade de educação de jovens e adultos uma forma de

alcançarem melhores oportunidades de trabalho, dignidade e inclusão social, saindo assim da condição de oprimido para a autonomia.

Foram desenvolvidas várias ações com o grupo de alunos, optou-se por relatar nesse artigo as ações mais significativas, tanto para os alunos quanto para as bolsistas PIBID.

No primeiro dia de regência na E.J.A, foi proposta uma atividade com a finalidade de conhecer o nível de alfabetização dos alunos. Deste modo, optou-se por iniciar a aula com o chamado “bingo das letras”, onde foram sorteadas letras que estavam presentes nos nomes dos alunos, em seguida foi realizada a construção de um crachá.

Conforme percebido durante o trabalho desenvolvido com a turma, grande parte dos alunos tinham como profissão atividades relacionadas à reciclagem. Partindo dessa vivência, buscou-se como tema gerador para conduzir as atividades de modo mais produtivo e significativo, algo que fosse mais próximo do contexto e realidades dos educandos.

O tema escolhido foi embasado no contexto ao qual se encontra a respectiva turma, sendo então definido: “Meio Ambiente: Reciclagem”. Foram desenvolvidas diversas atividades, introduzindo a temática para saber o que eles já se apropriaram, e poder dar continuidade, assim buscou-se realizar um trabalho partindo das palavras que os próprios alunos colocavam, tais como “cooperativa”, “separação do lixo”, “dinheiro”, “trabalho”, dentre outras. Com essas informações, foi trabalhado o significado e construção de novas palavras, embasando-se em sua origem, e formação de frases. Essas frases elaboradas foram compartilhadas em grupo, para que então fosse redigido um texto coletivo com as frases sistematizadas pelos alunos.

Em súpula o que se pôde perceber foi o engajamento do grupo de alunos para com as atividades, pois a aprendizagem foi recíproca e significativa para os envolvidos no processo. Quando trabalhado o significado das palavras, os discentes demonstraram grande interesse em compreender os seus sentidos, pois muitas vezes acabavam aceitando determinadas informações por desconhecimento de seu significado. O dicionário foi um grande aliado nesta questão, pois é um mundo novo para eles, de descobertas, de ressignificação das aprendizagens.

Outro trabalho desenvolvido que foi significativo para o grupo de alunos, bem como para as bolsistas PIBID, foi a proposta finalizadora da temática, com a confecção de um porta treco. Foi solicitado aos alunos que trouxessem de suas casas latas de achocolatado, embalagens de leite ou garrafas pet e tecidos. No dia da aula, os alunos mostraram-se bastante entusiasmados, ouvindo atentamente as explicações dadas, sendo que um dos objetivos da aula era o trabalho com noções de medidas e quantidades, uma área do conhecimento que os alunos ainda encontravam certa

dificuldade. Ao concluírem, observou-se entre os indivíduos um contentamento, admiração e orgulho pelo trabalho realizado, pois foi uma produção própria e que poderia ser aplicada e ensinada fora do ambiente escolar.

O trabalho continua a ser desenvolvido na turma, agora ampliando a temática, traçando um paralelo entre as produções já realizadas e a confecção de um meio de comunicação, o jornal, como forma de publicar o que os alunos já desenvolveram além de trabalhar questões atuais que vem sendo debatidas socialmente. O objetivo é estimular o senso crítico dos educandos, apresentar de diferentes formas uma problemática que leve os alunos a refletir a respeito, contribuindo para a (re) construção de suas aprendizagens.

Considerações Finais

Através desta experiência, foi possível perceber a teoria na prática e a prática na teoria, apoiando-se em processos que possibilitam uma aprendizagem significativa, na interação com o outro, considerando os saberes já adquiridos pelos sujeitos, com o objetivo de alfabetizar por meio da educação em direitos humanos, pois considera-se que:

Educar em direitos humanos é fomentar processos de educação formal e não-formal, de modo a contribuir para a construção da cidadania, o conhecimento dos direitos fundamentais, o respeito à pluralidade e à diversidade sexual, étnica, racial, cultural, de gênero e de crenças religiosas (BRASIL, 2003, p. 7).

O trabalho nessa perspectiva proporciona um olhar mais direcionado ao sujeito, uma vez que ele é constituído de crenças, valores culturais, é um sujeito histórico por natureza, carrega em si uma riqueza de conhecimentos que não deve ser desprezada. Desse modo, as aulas foram elaboradas a partir da práxis social, onde o sujeito não pode ser considerado tabula rasa, e sim agente na construção da aprendizagem.

O projeto desenvolvido sobre reciclagem contribuiu significativamente, as aprendizagens dos alunos, bem como para a própria prática das bolsistas PIBID. A que se considerar que trabalhar com a educação de maneira geral não é tarefa simples, requer muito estudo e dedicação. E durante a realização desse projeto na turma da EJA, foram realizados vários estudos, pesquisas, no sentido de elaborar e desenvolver um projeto atento às necessidades dos alunos e contribuir da melhor forma possível para aprendizagem dos mesmos.

Compreende-se que um dos grandes desafios para alfabetizar é realmente a fuga dos métodos tradicionais de ensino, para um método sócio construtivista, entendendo que não basta um professor que haja com hierarquia, o professor tem um papel de mediador, pois o aluno que chega à EJA vem com uma bagagem valiosa de saberes, não podendo ser considerado “vasilha” (FREIRE,

1967), mas sim um ser capaz de ensinar e aprender, de trocar experiências, de trazer para dentro da escola as suas vivências e somente assim ter-se-á uma alfabetização com êxito.

Referências

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos** / coordenação de Herbert Borges Paes de Barros e Simone Ambros Pereira ; colaboração de Luciana dos Reis Mendes Amorim ...[et al.]. — Brasília : Secretaria Especial dos Direitos Humanos ; Ministério da Educação, 2003. Disponível em:<
<http://new.netica.org.br/prevencao/cartilha/plano-educdh.pdf>>. Acesso em: 04 out. 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Civilização Brasileira S.A. Rio de Janeiro, 1997. Disponível em:<
http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/educacao_pratica_liberdade.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

MARTINS, Pura Lúcia Oliveir. **Didática Teórica/ Didática Prática**. São Paulo: Ed. Loyola, 1999.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

PARANÁ, **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos**. Secretaria de Estado da educação- SEED, 2006. Disponível em:< <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>>. Acesso em 04 out.2014.

SILVA, M. A. Qualidade Social da Educação pública: Algumas aproximações. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 29, nº 78, p. 216-226, maio/ago. 2009. Disponível em:<
<http://www.cedes.unicamp.br>

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA ESCOLA DA INFÂNCIA

Gisele Brandelero Camargo¹

Renata Lopes da Silva²

Sydione Santos³

Resumo: Este trabalho objetiva revelar a experiência com a implementação do PIBID na Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR. Com início em 2014, o PIBID Pedagogia abarca vinte e seis acadêmicos bolsistas, quatro professoras supervisoras, duas professoras coordenadoras e uma colaboradora. Insere-se em três escolas da rede municipal de ensino de Ponta Grossa, sendo uma escola que oferta a Educação infantil e os Anos Iniciais, um Centro de Educação Infantil e uma escola que oferta os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Assim, o projeto abrange as classes com crianças a partir dos três anos de idade até o 5º ano do Ensino Fundamental. A partir desse projeto, a aprendizagem da docência é vivenciada pela relação entre alfabetização e letramento, num continuum, envolvendo a articulação entre Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Alfabetização e letramento. Aprendizagem da Docência. Educação infantil e Anos Iniciais.

Introdução

Neste trabalho aborda-se uma experiência de formação de professores, com acadêmicos do Curso de Pedagogia, inserida no Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES). Trata-se do projeto intitulado “Alfabetização e Letramento na Escola da Infância”, o qual se articula à proposta do curso de Pedagogia da UEPG, cuja finalidade é formar profissionais para o exercício da docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e para os processos de gestão na Educação Básica, de acordo com a perspectiva de docência explicitada na Res. CNE/CP nº1/2006.

Entende-se, assim, que a docência é um trabalho metódico, intencional e complexo, realiza-se num contexto sócio-histórico e se constrói num movimento de múltiplas relações. Além disso, o exercício da docência exige conhecimentos teórico-práticos e a formação docente inicial precisa possibilitar a sua aprendizagem efetiva, considerando: a vivência e a análise teórica do processo ensino-aprendizagem em contextos escolares reais; a relação entre conhecimentos pessoais, experienciais e científicos; a relação escola-família-comunidade-sociedade; a dimensão curricular; a gestão do espaço tempo na sala de aula; entre outros (GIMENO SACRISTÁN, 1999)..

¹ Mestre em educação, professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), gi_bcp@hotmail.com

² Mestre em educação, professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Renata_lopesdasilva@hotmail.com

³ Doutora em educação, professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), sydione@terra.com.br

Nessa perspectiva, a aprendizagem da docência é vivenciada pela relação entre alfabetização e letramento, num continuum, envolvendo a articulação entre Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para além da vivência, a docência é compreendida como objeto de estudo e investigação. Assim, o princípio teórico-metodológico deste projeto é a investigação analítica e crítica do trabalho docente, tendo a ciência como um conjunto de conhecimentos que se transformam em instrumento de pensamento para o futuro professor observar a prática, diagnosticar problemáticas, desconstruir crenças e valores, analisar contradições, rever sua base de experiências e conhecimentos, analisar consequências do ensino, tomar decisões.

Ressalta-se que a docência necessita de um conjunto de conhecimentos específicos para exercê-la, na relação com sua complexidade e dinâmica. Daí a necessidade dos saberes da formação relacionarem-se às situações concretas de ensino e aprendizagem.

O projeto em questão é realizado em três instituições municipais de ensino: uma escola que oferta a Educação infantil e os Anos Iniciais, um Centro de Educação Infantil e uma escola que oferta os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Assim, o projeto abrange as classes com crianças a partir dos três anos de idade até o 5º ano do Ensino Fundamental, envolvendo 26 acadêmicos, 26 professoras das referidas classes, quatro pedagogas (supervisoras parceiras do PIBID), duas coordenadoras (professoras do curso de Pedagogia) e uma professora colaboradora (da UEPG).

Nesse sentido, o projeto oportuniza a aproximação dos acadêmicos com o espaço de sua futura atuação profissional, pelo conhecimento da realidade, pela pesquisa na e sobre a prática pedagógica, além do estudo de questões que abrangem a relação alfabetização-letramento. Busca-se promover e fortalecer o movimento dialético, que favoreça a articulação e a construção do conhecimento de forma indissociável entre a teoria e a prática, contribuindo para a efetivação dos objetivos propostos pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

Objetiva-se com essa proposta: Desenvolver processos efetivos de aprendizagem da docência; Favorecer a vivência e a análise científica da relação alfabetização e letramento na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Promover a produção de estratégias e materiais didático-pedagógicos para o ensino da alfabetização e letramento; Possibilitar a compreensão da relação ludicidade, alfabetização e letramento; Articular as disciplinas do curso de Pedagogia, considerando a relação entre docência e pesquisa; Possibilitar a formação continuada dos profissionais da escola, na perspectiva do desenvolvimento profissional. Potencializar a pesquisa sobre formação de professores e aprendizagem da docência; Contribuir para avanços

teórico-metodológicos na Educação infantil e no Ens. Fundamental; Promover o vínculo entre Universidade e Educação Básica, por meio de um trabalho colaborativo e investigativo.

O PIBID Pedagogia e sua metodologia de implementação

O percurso metodológico é construído pelo ciclo reflexivo, analítico e investigativo que envolve três etapas integradas: a) Observação participante, diagnóstico do meio e problematização de questões emergentes do processo ensino-aprendizagem; b) Projetos de intervenção: planejamento e execução de ações docentes; c) Projetos de Investigação-ação: realizado a partir dos questionamentos originados nas etapas anteriores, promovendo o estudo e enfrentamento de problemas no campo de trabalho.

Nessa perspectiva, a metodologia de investigação pauta-se, especialmente, na abordagem da pesquisa da prática, fundamentando-se nos estudos de Zeichner (1993); Zeichner e Noffke (2001); Zeichner e Pereira (2002), entre outros.

No âmbito do referido ciclo reflexivo e investigativo são realizadas as atividades periódicas como: o (re) conhecimento cotidiano das ações docentes, da rotina diária e do processo educativo na escola; levantamento de questões instigantes, possíveis problemáticas a serem estudadas; planejamento e implementação de momentos de docência, conduzidos pelos acadêmicos bolsistas; estudos sobre a docência e seus desafios, a ludicidade e a alfabetização e letramento, eixos do PIBID Pedagogia; socialização dos conhecimentos e debates entre os acadêmicos bolsistas, professores supervisores e professores coordenadores na UEPG.

Para a concretização dos objetivos e a consolidação do grupo são realizadas reuniões semanais com bolsistas, coordenadores e supervisores. Estas se constituem como principal espaço de discussão, reflexão, diálogo e estudo sobre o trabalho docente na escola e as questões que emergem da prática. Além disso, as reuniões são significativos espaços de estudo sobre os temas inerentes à alfabetização e letramento. Nesse contexto, as narrativas orais e escritas são necessárias ferramentas formativas e os registros, especialmente na forma de sínteses, possibilitam a problematização, a compreensão e a reflexão crítica sobre o processo de ensinar e aprender na escola.

São previstas e realizadas também reuniões e seminários avaliativos com a coordenação da Secretaria Municipal de Educação, com as direções das escolas e com os professores regentes, possibilitando a revisão dos objetivos e ações, o planejamento e a reflexão coletiva.

Considerações Finais

Pode-se inferir, preliminarmente, que o trabalho está oportunizando vivências profissionais reais para os acadêmicos bolsistas, com contato direto com as práticas pedagógicas vigentes na escola e confronto dos saberes pedagógicos no âmbito da academia.

Na primeira etapa vivenciada pelos acadêmicos bolsistas do referido projeto, iniciada no primeiro semestre de 2014, a observação participante, diagnóstico do meio e problematização de questões emergentes do processo ensino-aprendizagem, pode-se evidenciar que o conteúdo que as sínteses revelam. Nelas há questões pertinentes aos estudos realizados pelo grupo, às situações observadas e vivenciadas na escola, à desconstrução de conhecimentos e práticas escolares, formuladas anteriormente. Ou seja, o processo crítico reflexivo de formação está acontecendo.

Na Educação Infantil, percebe-se a preocupação dos acadêmicos bolsistas com a especificidade do educar e cuidar, contemplando questões da alfabetização e letramento. Verificou-se, por exemplo, a capacidade de aprendizagem das crianças pequenas, o entusiasmo pelo universo letrado, os efeitos das estratégias metodológicas lúdicas, como brincadeiras, contação de histórias, cantigas, jogos pedagógicos, entre outros, particularidades desse segmento do ensino. As problematizações a partir dessa primeira etapa remete a pensar numa ação docente que explore as diversas linguagens e a imersão da criança no mundo letrado através de diferentes gêneros e formas de expressão.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental destaca-se o envolvimento com as discussões entorno das concepções de infância, de ensino e aprendizado, da práxis e das relações de mediação pedagógica dentre outros elementos que se desdobram a partir do eixo articulador da proposta do PIBID –Pedagogia, da Universidade Estadual de Ponta Grossa- UEPG, que se insere dentro da alfabetização e do letramento.

Contudo, tais problematizações ressaltam a necessidade de contínuos estudos por parte dos futuros professores que estão ainda em fase de formação inicial, de reorganizar e viabilizar a presente discussão já levantada em documentos oficiais como em conformidade com o art. 32 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que trata que o Ensino Fundamental terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo (BRASIL, 1996).

Ainda apontamos as orientações gerais do Ministério da Educação e Cultura (MEC), de que ensinar não é apenas transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e atividades da tradicional

primeira série, mas de conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos em um ensino fundamental de nove anos, considerando o perfil de seus alunos (BRASIL, 2004, p. 16).

Outro norteamento que expande a discussão até o quinto ano do Ensino Fundamental, está inserido dentro dos estudos apresentados pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, no qual há a menção sobre diferentes objetivos e finalidades para os anos iniciais do Ensino Fundamental, aqui deixamos o registro para pensar a leitura e a escrita como prática social em que o aluno possa dentre tantas intencionalidades identificar, dialogar, refletir, expressar (oralmente, graficamente e por escrito), enfim, pensar sobre a língua e sobre seus usos sociais e assim, a educação escolar possa corroborar para uma um processo de ensino e aprendizado mais humano e emancipador.

Referências

_____. Constituição Brasileira de 1988. 10 ed. Atualizada em 1998. Brasília, Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394, de 20 de dez. 1996.

461

BRASIL, Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos – Orientações Gerais. Brasília, 2004.

SACRISTÁN, J. G. Poderes instáveis em educação. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

ZEICHNER, K. A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K.; NOFFKE, S. E. Practitioner Research. In: Richardson, V. (Ed.) Handbook of Research on Teaching. Fourth Edition. Washington, D. C.: American Educational Research Association, 2001, p. 298-330.

ZEICHNER, K.; PEREIRA, J. D. A pesquisa na formação e no trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O PIBID E AS MUDANÇAS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA

Eduardo Donizeti Giroto¹

Mafalda Nesi Francischett²

Najla Mehana Mormul³

Rosana Cristina Biral Leme⁴

Resumo: o texto que segue apresenta reflexões acerca da formação docente a partir das experiências desenvolvidas no subprojeto de Geografia, da Unioeste, campus de Francisco Beltrão, entre os anos de 2011 e 2014. Nosso intuito é discutir as mudanças na formação docente possibilitadas pelas ações desenvolvidas no subprojeto, levando em consideração que este é um dos principais desafios contemporâneos na formação de professores. Os resultados do processo indicam mudanças importantes na visão e na ação dos sujeitos participantes do subprojeto, bem como reforçam e aprimoram a reflexão sobre a prática.

Palavras-chave: Formação Docente. Teoria. Prática. PIBID.

Introdução

Pesquisas realizadas nas últimas décadas têm apontado para uma configuração específica dos cursos de formação de professores em que há evidente dicotomia entre saberes, processos e sujeitos (GATTI et al 2010 e 2011; TARDIF, 2010). Entre tais dicotomias, destaca-se aquela entre teoria e prática.

É comum nos contatos cotidianos, como professores formadores de docentes, escutar dos licenciandos que os saberes aprendidos nas universidades são amplamente teóricos e por isso, desconectados da realidade escolar, considerada pelos mesmos, profundamente prática. Para além do reconhecimento desta percepção dos futuros docentes, que se embasa em muitos aspectos organizacionais dos cursos de formação inicial de professores, há que se destacar a necessidade de aprofundar a discussão, avançar nos limites desta tênue relação entre teoria e prática.

Partimos do pressuposto que todo saber docente é, ao mesmo tempo, teórico e prático, uma vez que envolve a reflexão constante daquilo que fazemos, projetamos, pensamos. Tal pressuposto tem sido reforçado de forma constante nas atividades desenvolvidas no subprojeto PIBID de

¹ Doutor em Geografia. Professor do Colegiado de Geografia da UNIOESTE, campus Francisco Beltrão. Email: egiroto@ig.com.br.

² Doutora em Geografia. Professor do Colegiado de Geografia da UNIOESTE, campus Francisco Beltrão. Email: mafalda@wln.com.br

³ Doutora em Geografia. Professor do Colegiado de Geografia da UNIOESTE, campus Francisco Beltrão. Email: hinidmormul@gmail.com

⁴ Doutora em Geografia. Professor do Colegiado de Geografia da UNIOESTE, campus Francisco Beltrão. Email: rosanabiral@hotmail.com

Geografia, da Unioeste, campus de Francisco Beltrão. Neste sentido, o presente texto apresenta algumas considerações acerca do potencial do PIBID em fomentar processos de reflexão sobre a prática e as mudanças que os mesmos produzem sobre os rumos da formação docente.

Para isso, buscamos dialogar com as experiências desenvolvidas nos últimos três anos no subprojeto de Geografia da Unioeste, período no qual foram construídos debates entre diferentes saberes, sujeitos e lugares com a comum tarefa da formação docente. Não obstante as reflexões apresentadas se constituírem em investigações iniciais, já nos permitem considerar a importância que o PIBID tem nas mudanças de rumos e processos na formação de professores.

Entre a escola e a universidade: o diálogo que produz saberes

Inúmeros são os desafios para se pensar a formação docente contemporânea. De forma precípua, podemos agrupá-los em dois grandes conjuntos. De um lado, temos os desafios que podemos chamar de externos (uma vez que vão além das capacidades resolutivas dos sujeitos diretamente envolvidos com a formação): pouca valorização e atratividade da carreira; dificuldade de ingresso e permanência dos licenciandos; perfil do licenciandos como alunos trabalhadores. De outro, temos os desafios internos, com o quais podemos e devemos lidar de forma mais efetiva: fragmentação curricular; distanciamento entre escola e universidade; concepções aplicacionista e tecnicista de formação, entre outros. O debate e a reflexão sobre a prática propostas por este artigo, encontram-se neste segundo conjunto de desafios.

O avanço das concepções tecnicistas no campo da formação de professores (CONTRERAS, 2002), resultante também das inúmeras políticas neoliberais colocadas em prática no Brasil com maior intensidade a partir da década de 1990, tem levado a uma formação docente que naturaliza a dinâmica de separação entre planejamento e execução. Com isso, tem se difundido concepções de formação docente que reforçam o caráter técnico. Segundo tais concepções, o professor deveria ser “treinado” como um bom transmissor de informações e conteúdos produzidos por outros sujeitos. Tal processo reforça a separação entre teoria e prática, colocadas em polos distintos no processo formativo e na prática cotidiana docente.

A crítica a estas concepções tem sido feita por diferentes autores, dentre os quais destacamos o pesquisador português António Nóvoa, para quem é fundamental...

...construir políticas que reforcem os professores, os seus saberes e os seus campos de atuação, que valorizem as culturas docentes, e que não transformem os professores numa profissão dominada pelos universitários, pelos peritos ou pela “indústria do ensino” (NÓVOA, 2009, p. 17).

O PIBID se encaminha como uma política pública de formação docente que tem como um dos objetivos reforçar a importância da contínua relação entre teoria e prática. Ao colocar em diálogo diferentes sujeitos, saberes, processos e lugares, o PIBID produz conhecimento sempre em movimento de diálogo, em constante construção. Dinâmica que leva os licenciandos e os professores, tanto da escola quanto da universidade, a reverem suas práticas e saberes.

Vale ressaltar que este diálogo entre teoria e prática que o projeto ajuda a fomentar se dá, sempre, em dois níveis: reflexão individual e reflexão coletiva. A concomitância destes momentos de reflexão propicia análise individual, pautada em experiências que dizem respeito à relação intrínseca com os sujeitos, seus anseios e motivações e de uma análise coletiva, que leva em consideração o olhar do outro e os objetivos que são, coletivamente, construídos. Como isso, o PIBID possibilita, pelo menos de forma inicial, a construção como comunidade de prática, ou seja,

Através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão coletiva que dá sentido ao seu desenvolvimento profissional (NÓVOA, 2009, p. 21).

464

A comunidade de prática se constrói a partir do olhar coletivo sobre os problemas com os quais os diferentes sujeitos do PIBID se deparam em suas ações cotidianas. A mediação feita pelos professores da escola e da universidade possibilitam diferentes formas de entender e enfrentar tais situações, que colocam em movimento os saberes construídos durante o processo formativo, fazendo-os entender a necessidade de conviver com os desafios docentes contemporâneos. Com isso, a dimensão da profissão docente vai se construindo não apenas como processo individual, mas diretamente relacionado com uma comunidade de sujeitos com os quais ocorre a partilha de saberes, de práticas e de experiências.

Considerações finais: da separação à experiência do encontro

As experiências produzidas no âmbito do subprojeto PIBID de Geografia têm levado os licenciandos a reverem suas posições acerca da dicotomia entre teoria e prática. Temos verificado a compreensão de que os momentos articulados favorecem a boa prática profissional do professor. Nas reuniões periódicas realizadas com os licenciandos, a luz de reflexões teóricas, são analisadas as ações que os mesmos têm realizado no projeto.

Em uma dessas ações, após o desenvolvimento de avaliação diagnóstica com alunos da educação básica, os licenciandos produziram importantes reflexões, diálogo profícuo com os estudos de Gasparin (2012) sobre os limites e possibilidades daquilo que haviam realizado. A partir das discussões, mudaram seus planos de trabalhos, incorporando novos elementos, retirando outros. Com isso, compreenderam a necessidade, a todo o momento, de refletirem sobre aquilo que fazem.

Neste sentido, a reflexão sobre a prática que o PIBID tem proporcionado vai ao encontro das contribuições trazidas por Larrosa sobre o saber da experiência.

O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em que encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo) (LARROSA, 2002, p. 27)

O saber de experiência é fundamental na formação docente porque ajuda a romper com a lógica que define o saber acadêmico, externo ao sujeito, como predominante nesta formação, possibilitando, ao contrário, a formação de um sujeito capaz de relacionar o saber com a sua vida, com aquilo que lhe acontece. O saber de experiência reforça uma importante dimensão da formação docente, qual seja, a imprevisibilidade, a qual o autor denomina de travessia: “tanto nas línguas germânicas como latinas, a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão da travessia e perigo” (LARROSA, 2002, p. 25). Esta dimensão reforça outro elemento essencial para a formação docente que é a capacidade de elaboração sobre aquilo que nos acontece: “no saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 27).

Sendo assim, a cada instante, os licenciandos estão sendo provocados a refletir sobre aquilo que acontece. Ao invés de conceber o processo de planejamento como instrumento, para controlar as variáveis da prática educativa, optamos por entendê-lo como norteador das nossas ações, sem deixarmos de reconhecer a necessária flexibilidade na qual está envolta a educação.

Com isso, refletimos sobre aquilo que nos acontece, o imponderável e o imprevisível, o que nos provoca a produzir respostas que ainda não temos, uma vez que não trilhamos os caminhos de sua construção. E assim o fazemos, pois com Guimarães Rosa, partilhamos a seguinte ideia: “*o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia*”.

Referências

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

GASPARIN, J. L. *Uma didática para a pedagogia Histórico-Crítica*. 5ª edição. Campinas: Autores Associados, 2012.

GATTI, B. A. *et al* “Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos” IN *Estudos e Pesquisas Educacionais*. Nº 1, maio de 2010. Fundação Victor Civita, São Paulo.

_____. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

LARROSA, J. “Notas sobre a experiência e o saber de experiência” IN: *Revista Brasileira de Educação*. Nº 19, Jan./ Fev./ Mar/ 2002.

NÓVOA, A. *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

_____ (Org.) *Vidas de professores*. 2ª edição. Porto: Porto Editora, 2007.

TARDIF, M. *Saberes Docentes e formação profissional*. 11ª edição. São Paulo: Vozes, 2010.

ALIANDO ENSINO E PESQUISA NAS AULAS DE SOCIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO

Ramiro Gabriel Garcia¹
Caio Henrique de Almeida¹
Marisa Cristina Rodrigues¹
Paulo Vitor da Silveira¹

Este trabalho é a conclusão de algumas atividades realizadas no ano de 2012, pelo PIBID de Sociologia da UFPR. Foram reunidas três grandes atividades, em três escolas distintas e com perfis bastante variados, mas com um objetivo comum, aliar ensino e pesquisa nas aulas de Sociologia para o Ensino Médio, o segundo objetivo é a reflexão a respeito da relação entre Professor/Aluno. As atividades foram realizadas em distintos locais, onde os alunos puderam conhecer a Biblioteca Pública do Paraná e uma aldeia indígena Urbana, o em certa medida possibilitou o trabalho sobre vários assuntos em parceria com os alunos. Acreditamos que os objetivos foram alcançados, pois, as temáticas trabalhadas, foram em parte construídas pelos próprios alunos e os mesmos puderam participar ativamente do processo de aprendizado. .

Palavras-chave: Ensino. Pesquisa. Sociologia. Ensino Médio.

Escola, um espaço de: observação, planejamento e intervenção.

Este trabalho é fruto de uma série de atividades realizadas em 2012 pelo PIBID de Sociologia da Universidade Federal do Paraná, além disso, os trabalhos foram realizados em três escolas de Curitiba com perfis bastante distintos (localização, organização, corpo docente, estrutura da escola e outros).

Por exemplo, temos o CEP (colégio Estadual do Paraná), que é uma escola conhecida pela sua organização e qualidade de ensino, sem mencionar que é uma escola de referência no estado do Paraná. Em contraste a o CEP, temos a escola Estadual Tatuquara, que está localizada na periferia de Curitiba e sua sede está em um lugar provisório, além disso, entre esses dois casos, temos a escola Estadual Leôncio Correia, que é bastante tradicional e bem localizada, em comparação ao CEP, ela é uma escola mais aberta a novas temáticas, tecnologias e abordagens, o que em certa medida facilita o trabalho do PIBID, e em relação à escola Tatuquara, o Leôncio Correia conta com uma estrutura muito maior, desde a sua localização até os recursos disponibilizados aos alunos e professores. Desta forma, mesmo com diferenças imensas, o projeto procurou manter os seu objetivo principal, aliar “ensino e pesquisa” nas aulas de Sociologia do Ensino Médio, o que transformou as experiências em lições muito enriquecedoras.

¹ Bolsista /CAPES- PIBID de Sociologia- UPPR.

A primeira atividade foi realizada no Colégio Estadual do Paraná, como já dito, é uma escola muito bem organizada, localizada na região central de Curitiba e conta com uma qualidade de ensino muito bem avaliada pelos indicadores especializados (IDEB).

Esta atividade se constituiu de uma aula referente à relação da construção fundiária no Brasil e os movimentos sociais, para construir esta relação, foram utilizados vários recursos, como vídeos, mapas agrários, charges e questões do Enade. Isto é, a aula foi iniciada com a construção do território nacional, paralelamente a essas observações foram apresentados mapas agrários que evidenciam a utilização da terra em períodos distintos. por fim, foram apresentados os movimentos sociais e suas reivindicações.

Durante a aula os alunos foram divididos em grupos, propiciando aos mesmos uma participação mais ativa, em vários momentos os alunos foram incentivados a darem as suas opiniões a respeito do assunto e acabaram contribuindo para a discussão trazendo as suas experiências pessoais a respeito da temática.

A segunda atividade foi desenvolvida no colégio Estadual Leôncio Correia, localizado no bairro Bacacheri em Curitiba, a escola tem bons indicadores (IDEB), mas diferentemente do CEP, o Leôncio tem muitos alunos da região metropolitana de Curitiba, o que de certa forma facilita outras abordagens em sala de aula. a própria escola tem mais facilidade em aceitar outras abordagens e perspectivas, disponibilizando de forma muito mais fácil os seus recursos.

468

O conjunto de atividades deveria ter como produto final a semana cultural da escola, ou seja, as atividades deveriam ser pensadas para ajudar os alunos a realizarem a semana cultural, que tinha como temática principal a década de 60. Assim, foram pensadas atividades na própria escola e atividades fora da mesma, atividades de pesquisa e discussão das pesquisas.

Das atividades, destacamos as pesquisas feitas na biblioteca da escola, pesquisas realizadas no laboratório de informática e as pesquisas feitas a partir dos periódicos da década de 60, existentes na biblioteca pública do Paraná. Dos resultados produzidos pelas pesquisas, destacamos o seminário realizado pelos alunos, sobre as temáticas escolhidas previamente (Política, Economia, Vestuário, Musicas e ETC), o que subsidiou a montagem final da apresentação da semana cultural feita na escola.

Além disso, devido ao grande empenho na pesquisa dos alunos para a apresentação feita na semana cultural, a mesma apresentação foi replicada na Universidade Federal do Paraná, propiciando aos alunos, conhecer melhor a instituição, interagir com a comunidade acadêmica (Funcionários, Professores e Alunos), e principalmente, “encurtar” a distância entre o Ensino Médio público e a Universidade pública.

A terceira atividade foi realizada no colégio Estadual Tatuquara, esta escola está instalada em um prédio alugado (portanto provisório), conta com uma estrutura bastante precária, sem espaço para a prática desportiva, com salas pequenas e com pouca iluminação, o que distingue a escola das outras duas apresentadas, porém o desafio estava posto, a partir, deste desafio o projeto foi pensado e realizado.

Nesta escola foram realizadas intervenções no sentido de privilegiar a discussão da sua própria condição social. Para tal, foram realizadas aulas sobre a temática da construção do território nacional, Paranaense e a construção regional, incluindo a própria escola que não conta com um espaço próprio. Após estas aulas, os alunos foram levados a uma Aldeia Indígena Urbana, que fica bem próxima à escola. Na Aldeia, os alunos tiveram contato com várias etnias que constituem aquele território e puderam conhecer parte da luta dos Indígenas pelo reconhecimento do seu território, mas principalmente a convivência com a diversidade dentro da Aldeia. Por fim, da mesma forma que no Leôncio, as atividades discutidas subsidiaram as apresentações da semana cultural da escola.

As atividades realizadas foram pensadas com o mesmo objetivo, porém respeitando as características individuais dos alunos e das escolas. Para tal foram feitas pesquisas prévias com os professores das escolas na tentativa de averiguar o perfil dos alunos que frequentam a escola, entender a história da escola e qual é a relação entre a instituição e a comunidade. Acreditamos que estas características são fundamentais para pensar uma aula que faça alguma diferença para o aluno e principalmente, que dialogue e discuta a sua condição na sociedade. Neste sentido, não foram adotadas aulas iguais nas diferentes escolas, embora alguns assuntos fossem os mesmos, as abordagens foram distintas, o que em certa medida mudou a rotina na sala de aula, o que foi avaliado de forma positiva pelos alunos. Desta forma, entendemos que foi de fundamental importância não “atropelar” alguns passos, primeiro **observar**, depois **planejar** e por fim **intervir**.

Referências:

BRANDENBURG, Alfio; FERREIRA, Angela Duarte D. CORONA, Hieda Maria. **P. Do Rural Invisível que se Reconhece, dilemas socioambientais na agricultura família**. Curitiba 2012. UFPR.

CANDIDO, Antonio. **Os parceiros do rio bonito**- 11º edição. Rio de Janeiro 2010, ouro sobre azul.

CUNHA, Maria Isabel. **Universidade Futurante: Produção do Ensino e Inovação**. Org. Denise Leite, Marília Morosini, Campinas 1997. Papyrus.

STEINBECK, John. **As vinhas da Ira**. Tradução Ernesto Vinhaes e Herbert Caro. Rio de Janeiro 1972, Abril.

ANÁLISE DA PRODUÇÃO ESCRITA EM MATEMÁTICA, DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

André Guilherme Unfried¹
Lucas Felipe dos Santos Zanella²
Andréia Büttner Ciani³
Francieli Agostinetto Antunes⁴

Resumo. Este trabalho contém reflexões a partir da produção escrita dos alunos do Ensino Fundamental de um colégio estadual da cidade de Cascavel. Foi aplicada por nosso grupo de trabalho do subprojeto de Matemática do PIBID aos alunos da escola uma avaliação composta por 13 questões, das quais algumas eram rotineiras e outras não rotineiras, retiradas e/ou adaptadas de provas aplicadas em nível nacional e internacional, como prova Brasil e PISA. Destas 13 questões escolhemos uma para fazermos algumas análises e compartilharmos a produção escrita dos alunos, as diferentes formas de resolução e nossas impressões a partir do que esperávamos que eles fizessem e sobre o que fizeram.

Palavras-chave: Análise da Produção Escrita. Resolução de Problemas.

Introdução

O Curso de licenciatura em Matemática da UNIOESTE (Universidade Estadual do oeste do Paraná) campus Cascavel é um dos cursos que possui um subprojeto do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) junto a CAPES. O subprojeto da Matemática está inserido em três escolas da cidade de Cascavel, sendo uma destas escolas o Colégio Estadual Humberto de Alencar Castelo Branco. O grupo de trabalho nesta escola é composto por dez integrantes, sendo duas professoras do curso de Matemática; uma supervisora que é professora de Matemática no colégio em questão e sete bolsistas acadêmicos do curso de Licenciatura em Matemática, inclusive nós, autores deste trabalho. Semanalmente, nós pibidianos desenvolvemos atividades no colégio, acompanhados, pela professora supervisora. Além disso, o grupo se reúne, também semanalmente, na UNIOESTE para planejar as atividades que serão executadas, relatar fatos que ocorreram durante a execução de nossas atividades, discutir e avaliar as ações desenvolvidas na escola e para estudarmos temas pertinentes para nossa formação. Nessas reuniões decidimos que seria interessante realizarmos uma atividade de ambientação na escola, assistindo e participando das aulas de Matemática, em todos os anos do Ensino Fundamental, cujo objetivo era de conhecer um pouco os alunos da escola, suas necessidades e dificuldades com a Matemática.

A professora supervisora buscou, junto à equipe de trabalho do colégio, os interesses e expectativas da direção, da equipe pedagógica, dos professores de Matemática e de seus alunos quanto à presença do PIBID na escola. Os relatos, pedidos e reclamações foram diversos, mas possuíam algo em comum, que foi para o que convergiu o foco do trabalho, a necessidade de se trabalhar com as quatro operações básicas e com a interpretação e resolução de problemas envolvendo tais operações, necessidade esta, também percebida pelos bolsistas em suas inserções na

471

¹Acadêmico do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campus de Cascavel.

²Acadêmico do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campus de Cascavel.

³Professora adjunta na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Colegiado de Matemática, Cascavel, Doutora em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela UEL – andbciani@gmail.com.

⁴Professora assistente na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Colegiado de Matemática, Cascavel, Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela UEL – francieliantunes@gmail.com.

escola. Diante das primeiras informações, formulamos atividades para o trabalho com alguns alunos em período extraclasse, porém gostaríamos de conhecer as dificuldades dos alunos para poder montar um módulo que os ajudasse a aprender conteúdos que apresentavam déficit, para isso decidimos aplicar uma avaliação para todos os alunos do Ensino Fundamental da escola e analisar como era a interpretação dos enunciados dos exercícios e as resoluções, tanto de problemas rotineiros como problemas não rotineiros.

Análise das produções escritas

A avaliação por nós aplicada aos alunos era composta por 13 questões, para com isso buscarmos identificar as facilidades e dificuldades dos alunos, tais questões foram retiradas e/ou adaptadas de duas avaliações oficiais de rendimento, PISA e Prova Brasil. Nós bolsistas escolhemos as questões e montamos a avaliação, aplicando-a aos alunos em horário regular de aula. Os alunos foram orientados a não apenas colocarem o resultado, mas explicar como ele foi obtido. As produções escritas foram analisadas pelos bolsistas a fim de identificarmos as facilidades e dificuldades nas resoluções.

Foi realizada uma divisão das questões para analisarmos cada uma delas mais detalhadamente e verificar qual a estratégia utilizada por cada um dos alunos, nós escolhemos esta questão por pensarmos que ela é uma questão simples, mas que envolve conceitos matemáticos que os professores de matemática da escola diziam ser um exemplo de dificuldade dos alunos. A questão por nós analisada foi a seguinte:

Enunciado da questão 11: Num dia de inverno na cidade de Cascavel, os termômetros marcaram uma temperatura máxima de 16 graus e a temperatura mínima foi de 3 graus negativos. De quantos graus é a diferença entre as duas temperaturas?

472

Apresentaremos na sequência as transcrições das produções escritas dos alunos que tentaram resolver a questão, algumas inferências a partir de suas produções e, por fim, algumas intervenções para a aprendizagem, configurando-se em propostas simples de contribuir para que o aluno vença o obstáculo apresentado quanto à interpretação ou resolução do problema.

DESCRIÇÕES REPRESENTATIVAS DAS PRODUÇÕES DA QUESTÃO 11.

65 de 358 alunos não fizeram a questão.

Podemos inferir que os alunos não entenderam o enunciado do problema proposto. Uma possível intervenção direcionada a estes alunos seria entrevistá-los questionando sobre suas compreensões a respeito do enunciado. Outra possibilidade seria entregar-lhes outra questão do tipo: “Num dia de inverno na cidade de Cascavel, ao meio dia, os termômetros marcaram uma temperatura de 16 graus e à meia noite uma temperatura de 5 graus. De quantos graus foi a diferença entre as duas temperaturas?”

91 de 358 alunos responderam apenas 13, não apresentaram cálculo algum.

Podemos inferir que estes alunos realizaram a subtração $16 - 3 = 13$. Eles acertaram o algoritmo, ou seja, desenvolveram corretamente o procedimento, mas escolheram uma estratégia que não resolve corretamente o problema. Podemos inferir ainda que talvez eles não saibam o significado de temperaturas negativas, algo que deve ser investigado também.

Possível intervenção para nova análise: No dia 14 de julho de 2014 em Cascavel a temperatura mínima foi de 6 graus e na cidade de Guarapuava a mínima foi de 8 graus negativos. Qual a diferença de temperatura entre as cidades e em qual delas fez mais frio?

<p>68 de 358 alunos responderam apenas 19. Não apresentaram cálculo algum.</p> <p>Podemos inferir que estes alunos fizeram a adição $16+3 = 19$ ou então a subtração $16-(-3) = 19$. Eles acertaram o algoritmo e a estratégia</p>
<p>2 de 358 alunos responderam que “A diferença é de 10°(graus)”. Não apresentaram cálculo algum.</p> <p>Podemos inferir que o aluno não entendeu o enunciado do problema.</p>
<p>3 de 358 alunos efetuaram 16×3. Responde que o resultado é 48.</p> <p>Podemos inferir que tais alunos acabaram não sabendo qual operação realizar com tais dados, e acabaram multiplicando os valores, resultando assim em um resultado não correto.</p>
<p>3 de 358 responderam que a diferença é “13° negativos”. Não apresentaram cálculo algum.</p> <p>Podemos inferir que estes alunos realizaram a subtração $3-16=-13$. Eles acertaram o algoritmo, mas escolheram uma estratégia que não resolve corretamente o problema.</p>
<p>11 de 358 alunos efetuaram a soma $16+3 = 19$.</p> <p>Podemos inferir que os alunos acertaram o algoritmo e também a estratégia.</p>
<p>2 de 358 alunos fizeram a reta numérica a partir do -3 até o 16, mas ainda responderam errado. Responderam 18.</p> <p>Neste caso percebemos uma semelhança com uma resposta anterior, quando o aluno responde “18g”. Muito provável que o raciocínio inicial tenha sido o mesmo, mas a primeira resolução não nos trazia o desenho das retas.</p>
<p>74 de 358 alunos efetuaram a subtração $16-3=13$</p> <p>Podemos inferir que vários alunos abordaram o método de subtrair 3 de 16, pelo caso de que o 3 é negativo e o 16 positivo.</p>
<p>3 de 358 alunos responderam 19 graus, porém, a conta ao lado consta que ele fez $16 - 3$.</p> <p>Podemos inferir que os alunos acertaram o algoritmo, mas erraram a estratégia no cálculo. Mas ainda assim colocaram a resposta correta.</p>
<p>2 de 358 alunos responderam que a diferença é 16°, não fazendo nenhum cálculo.</p> <p>Podemos inferir que os alunos utilizaram o dado do problema e apenas responderam com ele, sem efetuar nenhum algoritmo.</p>
<p>1 de 358 alunos respondeu 13°, fazendo a soma $13 + 3 = 16$.</p> <p>Podemos inferir que o aluno pensou corretamente no algoritmo, mas errou ao captar os dados.</p>
<p>1 de 358 alunos respondeu 3°, sem cálculo algum.</p> <p>Podemos inferir que o aluno não entendeu o problema proposto.</p>
<p>5 de 358 alunos responderam 18° sem cálculo algum.</p> <p>Podemos inferir que o aluno não entendeu o problema proposto.</p>
<p>1 de 358 alunos respondeu: “A diferença é 10°C porque é abaixo de zero”. Não apresenta cálculos.</p> <p>Podemos inferir que o aluno não conseguiu captar os dados para utilizar o algoritmo corretamente.</p>
<p>2 de 358 alunos responderam 46, efetuando o cálculo $16 + 3 = 46$. Somou o três (unidades) com o uma (dezena).</p> <p>Podemos inferir que os alunos acertaram no algoritmo, mas confundiram a ordem dos números, somaram o 3 como se fosse 3 dezenas, acarretando em um erro no resultado.</p>

<p>1 de 358 alunos responderam 5 sem cálculo algum. Podemos inferir que o aluno não entendeu o problema proposto e apenas colocou uma resposta qualquer.</p>
<p>6 de 358 alunos responderam 12°. Não apresenta cálculo algum. Podemos inferir que os alunos não conseguiram captar corretamente os dados do problema.</p>
<p>4 de 358 alunos responderam 20 graus. Não apresentaram cálculo algum. Podemos inferir que os alunos não conseguiram captar corretamente os dados do problema.</p>
<p>1 de 358 alunos respondeu 6,5. Não apresenta cálculo algum. Podemos inferir que o aluno não entendeu o problema proposto e apenas colocou uma resposta qualquer.</p>
<p>1 de 358 alunos respondeu -19. Não apresenta cálculo algum. Podemos inferir que o aluno efetuou a subtração $-3-16=-19$. O aluno acertou no algoritmo, mas errou na ordem dos dados.</p>
<p>1 de 358 alunos respondeu 14°. Não apresenta cálculo algum. Podemos inferir que o aluno não conseguiu captar os dados problema corretamente.</p>
<p>1 de 358 alunos efetua a subtração $16-3=13$, mas responde que a diferença é de 10°. Podemos inferir que o aluno acertou no algoritmo, mas errou na estratégia, além de errar no momento de repassar a resposta do problema.</p>
<p>1 de 358 alunos responde “A diferença que 16 graus são acima de 0 e o 3 graus é abaixo de zero” Podemos inferir que o aluno sabe diferenciar números negativos de positivos, mas não entendeu o problema proposto.</p>
<p>1 de 358 alunos efetuou o cálculo $16 - 3 = 13$, porém, respondeu que a diferença foi de três graus. Podemos inferir que o aluno acertou no algoritmo, mas errou na estratégia, além de errar no momento de repassar o resultado.</p>
<p>2 de 358 alunos responderam 20° sem cálculo algum. Podemos inferir que os alunos não conseguiram captar corretamente os dados do problema.</p>
<p>1 de 358 alunos responde 16° sem cálculo algum. Podemos inferir que o aluno apenas captou o dado do problema e respondeu sem efetuar nenhum algoritmo, ou seja, pegou o dado do problema e respondeu com ele.</p>
<p>2 de 358 alunos responderam 17° sem cálculo algum. Podemos inferir que os alunos não captaram corretamente os dados do problema.</p>
<p>1 de 358 alunos efetuou $16-(-3) = 19$. Podemos inferir que o aluno acertou o resultado e também o algoritmo, conseguiu mostrar-nos como chegou nos 19°c corretamente.</p>
<p>1 de 358 alunos respondeu 19, escrevendo todos os números de -3 a 16. Podemos inferir que o aluno abordou uma forma mais visual para resolver a questão, escrevendo todos os números e contando a diferença, chegando assim no resultado correto.</p>

Algumas considerações

Percebemos que os alunos tem bastante dificuldade em interpretar o enunciado do problema e encontrar uma estratégia para resolvê-lo, além disso, percebemos que eles apresentam dificuldades para diferenciar números positivos e negativos, ou seja, não possuem clareza dos conjuntos numéricos nem da reta numérica, mesmo quando o enunciado trata de uma situação do contexto por eles vivido.

Foi uma experiência muito interessante, primeiramente por estudarmos o que são problemas rotineiros e problemas não rotineiros, também por termos de escolher diferentes problemas para aplicarmos aos alunos, percebemos nesse ponto que essa escolha não é simples, após a aplicação das avaliações nas primeiras discussões feitas no grupo de pibidianos sobre a avaliação pudemos identificar questões que não nos traziam informações da forma de resolver dos alunos, as quais chamamos de “pobres” pelo fato de não revelar o processo de resolução. Outro ponto interessante foi olhar para a resolução dos alunos tentando identificar a forma como ele pode ter pensado para resolver a questão e, em último lugar, mas não menos importante, foi fundamental para nossa formação pensar na intervenção pedagógica que faríamos após conhecermos o problema dos alunos, pois não é nosso objetivo ficarmos criticando os alunos pelo que eles não sabem, mas sim pensarmos em como podemos conduzir nosso trabalho para contribuirmos na construção do conhecimento desses alunos.

O trabalho não se encerra aqui, e sim inicia agora um planejamento de atividades que possam auxiliar os alunos que voluntariamente venham participar de nossa oficina extraclasse a vencer tais obstáculos identificados nessa modesta análise da produção escrita na avaliação por nós aplicada.

Referências Bibliográficas

BUTTS, Thomas. Formulando Problemas Adequadamente. In: KRULIK, S.; REYS, R.E. **A Resolução de Problemas na Matemática Escolar**. São Paulo: Atual, 1997, p.32-48.

ANÁLISE DAS ATIVIDADES DO SUBPROJETO FILOSOFIA NO COLÉGIO VISCONDE DE GUARAPUAVA

Daniel Donato Piasecki

Resumo: Esta comunicação visa socializar o trabalho desenvolvido pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID, no subprojeto Filosofia, que ocorre no Colégio Estadual Visconde de Guarapuava, expondo as diferentes atividades como: produção de material didático, incentivo à criação do Grêmio Estudantil, orientação de pesquisas dos alunos do ensino médio e cineclube. Além de fazer uma análise da importância do PIBID para os bolsistas do programa (acadêmicos e professores) como também para os alunos do Colégio.

Palavras-chave: Experiência. Filosofia. Professores.

O presente texto pretende fazer uma análise das atividades que vem ocorrendo no subprojeto Filosofia, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID, especificamente no colégio Visconde de Guarapuava, expondo quais tem sido os encaminhamentos e o que nestes seis meses o projeto tem proporcionado aos acadêmicos participantes, aos alunos do colégio e ao professor supervisor.

Como se sabe a disciplina de Filosofia no ensino médio brasileiro retornou aos bancos escolares através da proposta de mudança da Resolução CNE/CEB n. 03/98, discutida no ano de 2006 e aprovada por unanimidade pelo Conselho Nacional de Educação. No mesmo ano a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia foram homologadas. No Paraná esse processo ocorreu meses antes, com a aprovação da lei n. 15.228, tornando as disciplinas obrigatórias na matriz curricular do Ensino Médio.

E com a promulgação da Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, a Filosofia tornou-se disciplina obrigatória no Ensino Médio em todo o território brasileiro e com isso, podemos afirmar que a sua inserção de forma obrigatória ainda é algo recente e apesar de haver orientações através de planos curriculares e diretrizes, muito se tem que produzir ainda em relação a como trabalhar a disciplina, que métodos utilizar, e o que é relevante para esta fase do ensino. Dessa forma, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID, pode contribuir para este processo, não apenas para o que se mencionou acima, mas como será discutido adiante, para outros pontos relevantes que tem a ver com a formação dos profissionais que estão inseridos no processo de ensino aprendizagem.

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Os pibidianos têm acompanhado as aulas e estão produzindo materiais que possam auxiliar professores na hora de trabalhar determinados temas. O desenvolvimento de materiais didáticos tem

476

sido uma das nossas preocupações, tentando aliar o texto clássico com novos objetos que promovam o interesse por parte dos alunos em fazer a investigação filosófica.

Para este ano o foco está sendo dado ao conteúdo estruturante Teoria do Conhecimento, pois como consta na Diretriz Curricular de Filosofia do Estado do Paraná¹, é um dos conteúdos estruturantes indicados para o trabalho com o Ensino Médio e que está sendo desenvolvido neste 3º trimestre com alunos que se encontram no 1º ano do ensino médio. Os materiais desenvolvidos consistem em planos de aulas, com fragmentos de textos clássicos, textos não filosóficos como artigos de jornais e poesias, além de vídeos curtos que auxiliem na sensibilização para o tema, que entre eles está o dogmatismo, o ceticismo, racionalismo e o empirismo.

Fora do contexto de sala de aula, os pibidianos têm atuado na efetivação de um Grêmio Estudantil. Algumas reuniões com alunos interessados em compor chapas já foram realizadas. O próximo passo é auxiliar na eleição dos membros e fazer um trabalho contínuo, que vise formá-los para uma participação política efetiva, começando pelas questões que cercam o ambiente escolar.

No entanto, as duas atividades que tem possibilitado melhores resultados, são as sessões de cinema e as orientações de pesquisas que envolvem os alunos do ensino médio, pibidianos e o professor supervisor.

As sessões de cinema ocorrem uma vez por mês no cinema da Universidade, totalmente gratuito e com boa participação desde a primeira sessão. São organizadas pelos dois subprojetos de Filosofia que funcionam no município, contando com a participação de alunos de ambos os colégios. Não é uma atividade obrigatória para os alunos do ensino médio, mesmo porque acontece no contraturno (período da tarde) e por vários motivos nem todos têm a possibilidade de participar. Porém, os que se fazem presentes participam ativamente, nas discussões, nas sugestões de filmes e por último uma aluna do ensino médio contribui para a produção do material escrito que sempre é entregue em toda sessão, sempre fazendo a relação do filme com conceitos filosóficos. Neste caso o importante “não é aproximar a filosofia do cinema e sim demonstrar que o cinema pode ser uma expressão da própria filosofia” (REINA, 2013, p. 37).

477

1 A opção das Diretrizes Curriculares do Paraná é por conteúdos estruturantes que segundo o documento “A amplitude da Filosofia, de sua história e de seus textos desautoriza a falsa pretensão do esgotamento de sua produção, seus problemas, sua especificidade e complexidade. Por reconhecer essa condição, as Diretrizes fazem a opção pelos seguintes conteúdos estruturantes: Mito e Filosofia; Teoria do Conhecimento; Ética; Filosofia Política; Filosofia da Ciência e Estética.” (PARANÁ, 2008, p.40)

Outra atividade que tem se destacado é a produção de pesquisa, em que pibidianos, professor e alguns alunos do ensino médio interessados em tal processo interagem. No momento possuímos dois projetos de pesquisa em desenvolvimento: um relacionado à produção de material didático lúdico para as aulas de filosofia e outro, relacionado à tecnologia e afetividade. Não é o objetivo aqui aprofundar o que se trata nestas pesquisas, mas de demonstrar que é possível realizar essa atividade já no ensino médio. Essas pesquisas, primeiramente visavam a participação de alguns trabalhos de Filosofia no evento chamado FICIENCIAS², que estimula e possibilita que alunos do ensino médio promovam pesquisas em todas as áreas e possam interagir com outros pesquisadores.

Mas no decorrer do ano, pudemos perceber que outros espaços para apresentações de pesquisas se abriram, como é o caso da Olimpíada de Filosofia que será promovido pelo próprio PIBID Filosofia do qual fazemos parte, em parceria com o NESEF³, que promoverá no ano de 2015 a sua IV Olimpíada de Filosofia. Além de haver no colégio uma Mostra de Trabalhos Científicos, que reúne trabalhos de todas as disciplinas, oportunizando mais um espaço de divulgação.

Dessa forma, uma questão surgiu entre nós: inserir a pesquisa como método de aprendizagem é um caminho que poderá trazer bons frutos?

Quando trabalhada com alunos que espontaneamente nos procuraram, podemos afirmar que sim, é uma prática que tem dado resultados e contribui para a formação destes alunos. No entanto, quando se trata de levar esse método para sala de aula, em que muitos alunos podem não se interessar por essa prática, a resposta a esta pergunta ainda não temos. Talvez possamos responder no próximo ano, quando pretendemos transformar essas atividades de pesquisas, que ocorrem no contraturno, inseridas na carga horária da disciplina. Isso, porque percebemos que quando o aluno investiga sobre algo que ele escolheu, se sente motivado, busca por si, não espera que alguém lhe traga um problema e uma resposta, que é o que a educação tradicional faz. Queremos através desta experiência provocar o espírito investigador e problematizador dos alunos, para que possam não apenas saber da história da Filosofia, mas também filosofar.

E isso implica, tendo em conta, por exemplo, a história da filosofia, que se tome a sua herança de forma interessada, destinando-lhe desafios, em que a atitude do professor não se resume no anúncio que é preciso que aluno pense por si mesmo, mas na posição de favorecer que esse tipo de atitude ocorra. Por esse movimento, o

2 O evento ocorre em Foz do Iguaçu, com a participação da Argentina, Brasil e Paraguai. <http://ficiencias.org/pt-br/content/o-que-%C3%A9-ficiencias>

3 O Núcleo de Estudos Sobre Filosofia e Educação é um grupo de investigação que tem a sua sede em Curitiba – PR. <http://www.nesef.ufpr.br/>

passado, em vez de ser contornado, pode tornar-se matéria da qual se parte e com a qual se inventa possibilidades. Justamente por esse procedimento é que o aluno, nas aulas de filosofia, inspirando-se nas estratégias criadas pelo professor, poderá se sentir incentivado a perambular por esse espaço que foi o tempo filosófico e contra efetuar nele o que corresponde ao seu investimento na filosofia. (GALLO, 2013, p. 18)

E essa estratégia de estimular a pesquisa, acreditamos que possa ser uma possibilidade que venha possibilitar o fazer filosófico pelo aluno, não de maneira meramente reprodutiva, mas investigativa, tendo realmente uma experiência do filosofar.

CONCLUSÃO

A partir destas atividades, acredita-se que para os acadêmicos que participam do PIBID há um grande crescimento profissional e uma oportunidade de realmente perceber se desejam tornarem-se professores, e que, se chegarem a lecionar, já tenham uma experiência na preparação de aulas, de materiais didáticos, de estratégias de ensino, muito mais amplo do que aquele proporcionado pelo estágio obrigatório. Deveria haver uma alternativa para que mais acadêmicos pudessem participar do projeto, talvez com vagas para bolsistas voluntários, que não recebem um incentivo financeiro, para que mesmo assim pudessem compartilhar do projeto e poder ter essa experiência.

479

Para os alunos é uma oportunidade de participar do mundo acadêmico e também, quando o PIBID consegue promover atividades significativas que contribuem para a formação deles, que muitas vezes seriam impossíveis de serem realizadas apenas pelo professor.

Enquanto professor, o projeto possibilita uma reflexão sobre a prática, já que há seis futuros professores que podem espelhar-se, além disso, a oportunidade de conhecer mais sobre a própria Filosofia através dos acadêmicos, num processo recíproco de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

GALLO, S e GRISOTO A. A filosofia como disciplina escolar. In: Revista do NESEF Filosofia e Ensino. Expressões do filosofar e formação de professores. Curitiba. UFPR, vol. 2, nº 2, fev., mar., abr., mai., 2013, p. 5-19.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Filosofia. Curitiba: SEED, 2008.

REINA, A. O ensino da filosofia por intermédio do cinema: pressupostos teóricos e práticos a partir do projeto cineclubes. Revista do NESEF Filosofia e Ensino. Ed. esp. de lanç. Ensino de Filosofia e Política Pública Educacional. Curitiba. UFPR, vol. 1, nº 1, out., nov., dez., 2012/ jan. 2013. p. 37-50.

ANÁLISES DE ERROS EM MATEMÁTICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A AÇÃO DOCENTE

Leliane da Silva¹
Edinéia Zarpelon²

Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo analisar erros cometidos por estudantes de 8º ano do Ensino Fundamental, de uma escola do município de Francisco Beltrão na resolução de questões algébricas. Para isso, inicialmente desenvolveu-se uma pesquisa de cunho teórico, a respeito dos principais autores que trabalham com Análise de Erros em Álgebra. A coleta de dados e a categorização dos erros serão realizadas a partir da análise das avaliações aplicadas junto aos sujeitos da pesquisa. A análise da produção escrita de estudantes é uma possibilidade de trabalho que pode ser considerada sob o ponto de vista da investigação ou do ensino. Assim, com base nos resultados a serem obtidos, pretende-se propor alguma metodologia ou forma de trabalho que possa auxiliar o professor no cotidiano escolar, principalmente no que tange a abordagem de tais conteúdos, de modo que ocorra um aperfeiçoamento qualitativo no processo de ensino aprendizagem.

Palavras-chave: Análise de erros. Álgebra. Ensino Fundamental.

Introdução

Após realizar uma pesquisa de campo através da conversa com professores e alunos da rede pública de ensino na educação básica, mais especificamente do ensino fundamental, contatou-se que a área da matemática em que há maior dificuldade é a Álgebra no 8º ano, devido a erros de interpretação; dificuldade na propriedade distributiva; dificuldade na relação aritmética/álgebra; dificuldade de generalização. Estes fatores refletem em alguma medida, a defasagem de ensino que ocorre desde os anos iniciais na vida escolar do aluno.

Nesse sentido, com a realização deste projeto, visa-se identificar quais são os erros comuns mais cometidos pelos alunos do 8º ano de uma escola do município de Francisco Beltrão, bem como identificar se as dificuldades predominantes estão associadas a um único conteúdo ou não. A partir dos resultados a serem obtidos, o intuito é encontrar formas de construir dispositivos que contemplem a ação docente, visando à melhoria do ensino, e conseqüentemente da aprendizagem.

Desenvolvimento

Conforme mencionado anteriormente, esta pesquisa tem por objetivo investigar quais são os erros mais comuns, cometidos pelos alunos do oitavo ano de uma escola da rede pública do município de Francisco Beltrão, quando são considerados os conteúdos de produtos notáveis e

480

¹ Acadêmica do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Câmpus Pato Branco e bolsista do PIBID.

² Professora do Departamento de Matemática e membro do Grupo de Pesquisa em Educação, Ciência e Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Câmpus Pato Branco.

fatoração de polinômios, que são específicos da disciplina de Matemática, relacionados à área de Álgebra.

Para iniciar esta pesquisa, foi imprescindível a busca por trabalhos que pudessem fornecer as bases teóricas necessárias à fundamentação da mesma. Neste sentido, realizou-se a leitura dos seguintes artigos: Análise de erros em soluções de questões de Álgebra: uma pesquisa com alunos do ensino fundamental; Álgebra e educação algébrica: concepções de alunos e professores de matemática; A análise de erros como metodologia de investigação e Análise de resoluções de questões em matemática: as etapas do processo todos de Helena Noronha Cury, uma das pesquisadoras de maior renome na área de Análise de Erros.

De acordo com Cury (2007, p.63), “na análise das respostas dos alunos, o importante não é o acerto ou o erro em si [...], mas as formas de se apropriar de um determinado conhecimento”.

De forma geral, com as leituras feitas até o momento, percebe-se que a investigação em erros matemáticos permite uma visão mais ampla do trabalho do professor em sala de aula, uma vez que a realização deste processo de análise possibilita que o mesmo avalie sua prática, identifique pontos falhos e busque estratégias para melhorar a aprendizagem de seus alunos.

Em um âmbito sociológico,

[...] o erro deve perder sua conotação negativa, passando a ser a essência da pedagogia do sucesso e não do fracasso escolar, pois quando visto de modo construtivo pelo professor, o erro acaba colaborando para a boa autoestima do aluno(PINTO, 2000, p. 62-63).

Cabe ressaltar que o processo de análise de erros pode ser confundido com a avaliação dos alunos, entretanto apesar de ter pontos em comum, a análise de erros na produção dos alunos não tem por objetivo atribuir um conceito ou nota, mas sim, através desta identificação, encontrar meios de evitar estes erros com planejamento de ensino e métodos adequados de trabalho.

Durante o processo de análise, existem algumas etapas que podem ser seguidas a fim de auxiliar trabalho. Inicialmente, a partir das respostas fornecidas pelos alunos para questões propostas pelo professor durante a aula, em trabalhos ou provas realizadas englobando determinado conteúdo, pode-se fazer uma leitura superficial do material coletado separando-o de acordo com as seguintes características: totalmente correto, parcialmente correto, incorreto.

Em seguida, sugere-se fazer a contagem dos erros cometidos de acordo com a caracterização citada acima. Em uma releitura do material, pode-se separar os erros de acordo com suas classificações.

Neste estudo pretende-se utilizar a classificação de Movshovitz-Hadar, Zaslavsky e Inbar (1987) que a partir de uma pesquisa com alunos de, categorizaram os erros cometidos segundo as classes abaixo:

I) uso errado dos dados: nessa classe são considerados os erros relacionados com discrepâncias entre os dados do problema e a forma como foram utilizados;

II) linguagem mal interpretada: esses erros relacionam-se à tradução incorreta dos itens de uma para outra linguagem;

III) inferência logicamente inválida: nesta classe, são incluídos os erros que se relacionam com raciocínios falsos, como, por exemplo, tirar conclusões inválidas de um conjunto de dados do problema;

IV) definição ou teorema distorcido: nesta categoria, são incluídos os erros que se relacionam a definições ou propriedades que não se aplicam na questão proposta ao aluno;

V) solução não verificada: neste caso, “cada passo dado pelo aluno avaliado está correto em si, mas o resultado final, da forma como é apresentado, não é solução para o problema proposto.” (MOVSHOVITZ-HADAR et al., 1987, p. 12).

VI) erros técnicos: nesta classe, estão contidos os erros computacionais, como os de manipulação algébrica.

Após esta etapa de categorização, a proposta é elaborar um quadro com os dados referentes à pesquisa, englobando as porcentagens e frequências dos erros, bem como uma síntese referente a cada uma das classificações e apresentá-las aos professores da disciplina. Assim, espera-se que os mesmos reflitam sobre sua atuação em sala, bem como realizem modificações em sua prática docente, a fim de que os alunos possam superar as referidas dificuldades.

Desta forma, este estudo se apresenta também como uma forma de auxiliar os professores a repensar a sala de aula com um espaço de construção do conhecimento, buscando encontrar pontos que possam ser melhorados a partir dos indicativos da pesquisa.

Em síntese, até o presente momento dispomos de alguns artigos que fundamentam o tema da pesquisa, da autorização da direção e professores de Matemática da escola onde este estudo se dará, bem como dos materiais a serem analisados.

Na sequência pretende-se partir para o levantamento e categorização dos erros com o intuito de buscar indicativos que possam auxiliar no delineamento de estratégias aplicáveis nas turmas do oitavo ano do ensino fundamental, visando uma educação matemática com maior qualidade.

Conclusão

De fato, com uma breve análise das provas coletadas sobre o conteúdo de produtos notáveis e fatoração de polinômios, que é uma parte integrante da Álgebra, foi possível identificar uma grande dificuldade por parte dos alunos, principalmente no que diz respeito aos itens II e IV da classificação proposta por Movshovitz-Hadar, Zaslavsky e Inbar, que indicam linguagem mal interpretada, esses erros relacionam-se à tradução incorreta dos itens de uma para outra linguagem, e definição ou teorema distorcido, nesta categoria, são incluídos os erros que se relacionam a definições ou propriedades que não se aplicam na questão proposta ao aluno. Com isto é perceptível que o alto grau de abstração exigido por estes conteúdos influenciam nos erros cometidos.

Assim, estudos dessa natureza são importantes, pois através do levantamento das principais dificuldades, possíveis estratégias poderão ser apontadas a fim de que tais dificuldades possam ser superadas (ou amenizadas), tanto por professores quanto pelos alunos. Neste sentido, a partir da análise dos dados coletados e dos resultados que serão obtidos, espera-se contribuir de alguma forma com a melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos de produtos notáveis e fatoração de polinômios, ao menos no que compete à realidade local desta escola, que constitui o lócus da pesquisa. Para este fim, será realizada uma busca de sequências didáticas, software, entre outros nos sites de universidades que possuam mestrado profissional voltado para a área de ensino, como por exemplo, a UNIFRA.

Referências bibliográficas

BRUM, L. D. **Análise de erros cometidos por alunos de 8º ano do ensino fundamental em conteúdos de álgebra**. 2013, 94 p. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Ensino de Física e de Matemática) - Centro Universitário Franciscano de Santa Maria.

CURY, H. N. **Análise de erros: o que podemos aprender com os erros dos alunos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CURY, H. N. et al. Álgebra e educação algébrica: concepções de alunos e professores de matemática. In: **Educação Matemática em Revista** - RS, v.4, n.4, p.9-15, 2002.

CURY, H. N., KONZEN, B. Análise de resoluções de questões em matemática: as etapas do processo. In: **Educação Matemática em Revista** (Rio Grande do Sul), v. 7, p. 33-41, 2006.

PINTO, N. B. **O erro como estratégia didática: Estudo do erro no ensino da Matemática elementar**. Campinas: Papirus, 2000.

PINTO, R. **Erros e dificuldades no ensino da Álgebra: o tratamento dado por professoras da 7ª série em aula**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

APLICAÇÃO DO ALGEPLAN NO ENSINO DO TRINOMIO QUADRADO PERFEITO¹

Jéssica Fernanda da Cruz Silva²
Marcelo Renan Augusto Ferreira³
Cristiane Aparecida Pendeza Martinez⁴

Resumo: Neste trabalho apresentamos uma breve descrição material de apoio didático Algeplan e uma aplicação para o ensino de fatoração de expressões algébricas em particular nos dedicamos ao trinômio quadrado perfeito $(x+a)^2$. Com os resultados obtidos pretendemos desenvolver ferramenta computacional para utilização do Algeplan no processo de completamento de quadrados.

Palavras-chave: Expressões algébricas. Trinômio Quadrado Perfeito. Algeplan.

1. INTRODUÇÃO

O estudo de expressões algébricas do primeiro e segundo graus bem como monômios e polinômios são conteúdos inseridos no ensino básico do 7º para 8º ano do ensino fundamental, é quando ocorre o primeiro contato do aluno com a álgebra por trás destas expressões. Neste momento em geral vem sendo observado que muitos alunos apresentam dificuldade com relação a aprendizagem destes conceitos segundo Campello, Kodama e Martins (2006).

Na apresentação de tais expressões destacam-se algumas ferramentas importantes para o ensino aprendizagem que vem sendo exploradas e entre as possibilidades destaca-se o “jogo” Algeplan. Material este que vem apresentando resultados satisfatórios na compreensão de fatoraões de expressões como trinômios quadrados perfeitos segundo Rosa (2006).

O material manipulativo Algeplan foi criado com o objetivo de possibilitar uma melhora no ensino da Álgebra, através de relações com a Geometria, experiência este adquirida em trabalhos como Poleto (2010) que relata “Com esse entendimento foi possível analisar as regras que constituem o jogo de linguagem algébrico como objeto matemático e perceber semelhanças de família entre essas regras e as da Geometria e também Aritmética (POLETO, 2010 p. 11)”.

Nosso propósito é apresentar a estrutura do “jogo” que é constituído por figuras geométricas dentre quadrados e retângulos totalizando 40 peças como descrito a seguir:

¹ Agradecemos à CAPES pelo apoio financeiro concedido ao projeto

² E-mail: jessica_fernanda_93@hotmail.com Universidade Tecnológica Federal do Paraná

³ E-mail: marceloraferreira@gmail.com.br Universidade Tecnológica Federal do Paraná

⁴ E-mail: cristmartinez@utfpr.edu.br Universidade Tecnológica Federal do Paraná

- Quadrados: *Quatro quadrados grandes* de lados x ($x > 0$) cuja área representada é $A = x^2$, *quatro quadrados médios* de lados y (com $y < x$), representando cada um deles y^2 , e *doze pequenos* de lados 1, a unidade. No total contém 20 quadrados.
- Retângulos: *Quatro retângulos* de lados x e y , representando cada um a multiplicação xy , oito *retângulos* de lados x e 1, representando cada um destes $x = x.1$ e *oito* de lados y e 1 representando $y = y.1$ totalizando assim 20 peças.

As peças são identificadas pelas suas áreas. Pode-se utilizar uma cor para cada tipo de peça ou ainda, tomar todas da mesma cor. Esse material pode ser adquirido em lojas especializadas (figura 1) ou confeccionado com cartolina ou EVA.



Figura 1 – Algeplan comercializado

Usando o software GeoGebra, apresentamos uma discriminação das peças que compõe o Algeplan na figura 2.

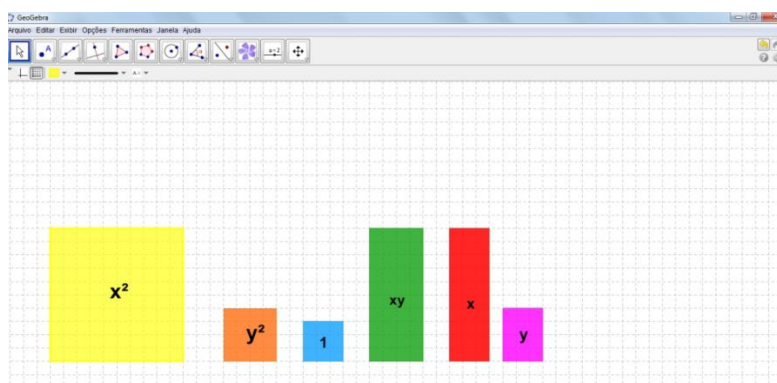


Figura 2 – Peças do Algeplan

2. DESENVOLVIMENTO

Conhecendo a dificuldade apresentada pelos alunos em compreender os procedimentos rotineiros que fazem parte do estudo de equações algébricas, desenvolvemos estratégias com o Algeplan que possam auxiliar o aluno na compreensão do trinômio quadrado perfeito

$$(x + a)^2 = x^2 + 2ax + a^2.$$

O estudante deve ser estimulado pela curiosidade, precisamos incentivá-los e o Algeplan é um material didático que pode levar o aluno a descobrir por si próprio o significado de expressões algébricas como a fórmula do trinômio quadrado perfeito. O trabalho desenvolvido com os alunos consistiu em utilizar o Algeplan na dedução em sala de aula da fórmula do trinômio quadrado perfeito como o intuito de que o aluno obtivesse uma melhor compreensão do processo de fatoração. Os alunos do 7º e 8ª ano da Escola Estadual Monteiro Lobato foram apresentados ao Algeplan seguindo as sugestões de Campello, Kodama e Martins (2006), consideramos a peça azul como sendo de lado a ao invés de 1 como o usual para que pudéssemos (figura 3) deduzir a fórmula do trinômio quadrado perfeito.



Figura 3 – Peça de lado a

Em seguida os alunos divididos em grupos foram estimulados a construir um quadrado de lado $x + a$ com o Algeplan e calcular sua área primeiro utilizado apenas o Algeplan (figura 4) e depois verificaram analiticamente o resultado e representar a expressão algébrica com o Algeplan (figura 5).

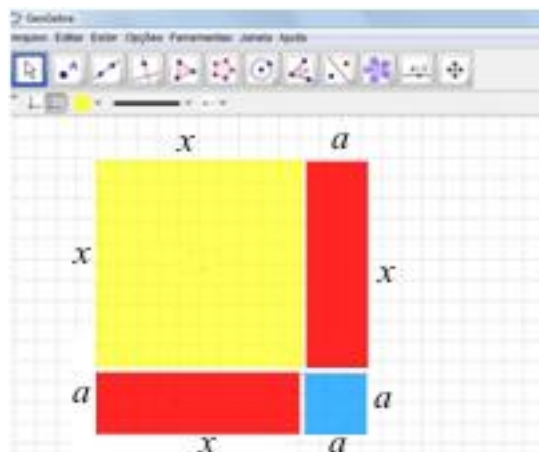


Figura 4 – Trinômio quadrado perfeito

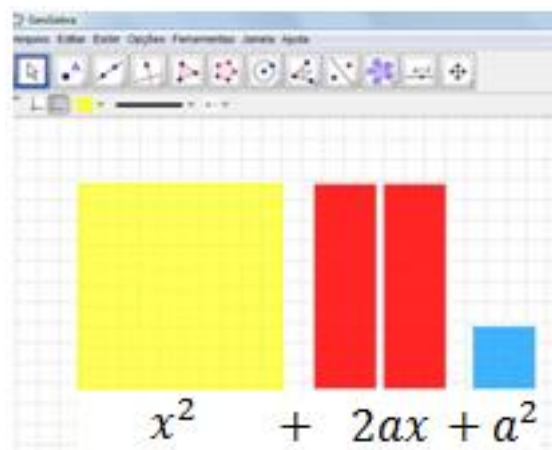


Figura 5 – Representação do Trinômio Quadrado Perfeito

As peças que compõe o Algeplan possibilitaram aos alunos a visualização geométrica do trinômio $(x+a)^2$ para valores positivos de x e a o que tornou a aceitação da fórmula algo natural e não como se estivesse saído de uma caixa preta.

3. CONCLUSÃO

Observamos que a utilização do jogo Algeplan atraiu a atenção dos alunos e facilitou à apresentação do trinômio, os alunos aceitaram melhor a fórmula, pois foram capazes de deduzi-la com as peças do Algeplan. Estes resultados iniciais estimularam o início de estudos para a criação de um ambiente digital no qual pretendemos destacar cores e animações com o objetivo de levar o aluno a compreender o algoritmo da fatoração no processo matemático conhecido como completamento de quadrados, utilizando como base os bons resultados obtidos com o Algeplan no ensino do trinômio quadrado perfeito.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

[1] CAMPELLO, E.L., KODAMA, H.M.Y.; MARTINS, A.C.C.; CUNHA, A.F.C.S, *Ensinando fatoração e funções quadráticas com o apoio de material concreto e informática*

<http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2006/artigos/capitulo2/fatoracao.pdf>, 2006.

[2] POLETO, C. S., *Algeplan, Álgebra e Geometria : entendendo práticas matemáticas como jogos de linguagem*, Trabalho de conclusão de curso - UFRS, Porto Alegre, 2010.

[3] FANTI, E. L. C, ROSA, R. A., DIAS, F. M., MEDEIROS, L. T.; *O Algeplan como um recurso didático na exploração de expressões algébricas e fatoração*. In: *III Bienal da SBM*, 2006, Goiânia. Pôsteres da III Bienal da SBM, 2006.

APOIO E DINAMIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO COLÉGIO ESTADUAL MONTEIRO LOBATO

Leandra Santolin Tavares¹

Eldiamir Salete Trentin²

Mariana Caroline Gnoatto³

Lilian de Souza Vismara¹

Resumo: Este trabalho tem por finalidade apresentar algumas ações do projeto “Apoio e Dinamização da Educação Escolar no Colégio Estadual Monteiro Lobato”, Dois Vizinhos, PR, que visam auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, privilegiar o conhecimento e o saber dos educandos através da articulação entre as disciplinas, a comunidade e o espaço escolar, além de, aproximar a Escola Básica e a Universidade. Para isto, faz-se-á necessário promover ações pedagógicas relacionadas ao meio em que os educandos estão inseridos para que sejam capazes de estabelecer relações, interagir, transformar, reelaborar e agir como sujeito partícipe do cotidiano escolar. Acredita-se que as ações possibilitarão aprendizagem dos educandos e dos licenciandos que poderão perceber algumas das vicissitudes da profissão docente.

Palavras-chave: Educação. Apoio a aprendizagem. Jogos. Horta escolar.

Introdução

Na maioria das vezes o ensino se apresenta descontextualizado, inflexível e imutável, sendo produto de mentes privilegiadas. O aluno é, muitas vezes, um mero expectador e não um sujeito partícipe. Os conteúdos e a metodologia não se articulam com os objetivos de um ensino que sirva à inserção social dos educandos, ao desenvolvimento do seu potencial, de sua expressão e interação com o meio, na grande maioria das vezes não são levados em consideração as dificuldades e limitações de cada indivíduos (BARROSO; SILVA; VASCONCELOS, 2012).

Considerando esta perspectiva, o presente trabalho apresenta o Projeto de Extensão intitulado “Apoio e Dinamização da Educação Escolar no Colégio Estadual Monteiro Lobato”, registrado no Departamento de Extensão do Câmpus Dois Vizinhos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR-DV) sob o nº 132/2014, o qual se caracteriza por atividades contínuas no Colégio Estadual Monteiro Lobato, em Dois Vizinhos, PR. Desta forma, é até possível imaginar, que cada ano, novas turmas de estudantes do escola básica (Ensino Fundamental II e Médio) possam dar continuidade ao projeto que está integrado ao Programa Institucional de Bolsa de

488

¹ Professora Supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência para a Diversidade (PIBID Diversidade) no Colégio Monteiro Lobato, Dois Vizinhos, PR. E-mail: leandrasantolin@hotmail.com.

² Acadêmica do Curso Superior de Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Ciências da Natureza e Matemática na UTFPR-DV. E-mail: eldiutfpr@gmail.com.

³ Acadêmica do Curso Superior de Licenciatura em Educação do Campo na UTFPR-DV. E-mail: mahh-gnoatto@hotmail.com.

Iniciação à Docência para a Diversidade (PIBID Diversidade) através de acadêmicos bolsistas (denominados “pibidianos”) do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, do Câmpus Dois Vizinhos, da Campo da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (COCAM – UTFPR-DV).

Caracterização do problema

Em seu artigo segundo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei n.º 9394/96, diz que: “A educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). Em consonância com as normas legais, a escola prima por preparar os educandos para o consciente exercício da cidadania, o prosseguimento dos estudos bem como capacitando-os para o ingresso no meio social.

A escola é um lugar onde cada aluno encontra o saber científico, por isso a qualidade de ensino é condição necessária à formação dos mesmos. Também cabe aos educadores, responsáveis pelo processo formativo, estar em constante aperfeiçoamento profissional, planejando sistematicamente suas ações e buscando através da avaliação diagnosticar e conhecer as reais necessidades dos educandos, para assim, prover meios de recuperação dos alunos de menor rendimento, zelando dessa forma pela aprendizagem dos mesmos (PARANÁ, 2013). Desta forma, a equipe⁴ do PIBID, está à disposição, auxiliando no processo de ensino aprendizagem e na dinamização da educação escolar. O projeto realizar-se-á através das ações:

- 1) *Apoio a Aprendizagem do PIBID Diversidade: Séries Finais do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Monteiro Lobato:* ocorre de forma individualizada aos educandos que possuem dificuldades necessidades específicas de aprendizagem durante todo o ano letivo; além disso, tem-se a sala de aula como espaço formativo dos futuros professores.
- 2) *Gincana Monteiro Lobato – Fase Cultural e Recreativa: Séries Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio do Colégio Estadual Monteiro Lobato:* foi realizada no dia 27 de agosto de 2014, com atividades esportivas e culturais envolvendo o corpo docente e discente da escola com o intuito de desenvolver as capacidades motora, intelectual e

⁴ As autoras deste texto; os acadêmicos bolsistas Jeferson Luiz Seben, Wander Carlos Salvatti e Weslem Luis Pereira; o Professor Coordenador Institucional do PIBID Diversidade Celso Eduardo Pereira Ramos e os Professores Coordenadores de Subprojeto da Área de Educação do Campo Joel Donazollo e Sidemar Presotto Nunes.

social, bem como, promover a integração dos estudantes e proporcionar-lhes conhecimentos que serão úteis em sala de aula e no cotidiano.

- 3) *A Horta e Ornamentação Escolar*, envolverá principalmente os alunos do 7º Ano – turma de educandos que frequentam o período integral. Inicialmente os pibidianos estarão realizando um levantamento de informações junto aos educandos, professores e agentes educacionais I e II, para a obtenção de informações sobre a qualidade de vida. Assim, espera-se incentivarmos os alunos a fazerem escolhas corretas quanto a alimentação e bom hábito, na escola e mesmo em suas casas, bem como, busquem alertar sobre o cuidado apropriado para preservar o ambiente onde vivem.

Para desenvolvimento das atividades contamos com a infraestrutura do Colégio Estadual Monteiro Lobato, bem como, com a estrutura universitária da UTFPR-DV. Os recursos humanos inicialmente envolvidos são: (i) a comunidade escolar (gestores, professores, agentes escolares e alunos) e seu entorno, (ii) servidores da UTFPR-DV e (iii) acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Discussão

490

Mediante as transformações que ocorrem deve-se considerar que o ser humano aprende muito no seu cotidiano e que essas aprendizagens pode ocorrer em vários níveis, sendo amplamente determinadas pela cultura em forma de produção, estimuladas e contextualizadas às novas tecnologias (FREIRE, 2000; CORTELLA, 2001). A escola dentro desse cenário tem trabalhado constantemente na busca de novas propostas, de reformas curriculares, visando melhorar instrumentos e métodos de mudança na estrutura do conhecimento e seus desdobramentos, dando especial atenção ao desenvolvimento e crescimento das relações sociais de forma ampla e geral (PARANÁ, 2013). Assim, acredita-se ser de extrema importância que a ação educativa seja desenvolvida via a adoção de ações pedagógicas para contemplar uma perspectiva em que o brincar também possibilite aprendizado.

Neste sentido, as gincanas escolares proporcionam aos alunos o desenvolvimento da cidadania, o respeito às regras, a cooperação, o trabalho em equipe, favorece a integração entre os participantes e a tomada de decisões. Durante a realização da gincana, observou-se, por exemplo, a criatividade e espontaneidade de cada aluno para defender e organizar suas ideias e o prazer de desenvolver as atividades de cunho interdisciplinar, além de ter promovido a integração da comunidade escolar.

A proposta da horta tem como objetivo geral estudar a pertinência de práticas agrícolas em escolas urbanas (CAIRES, 2011). Uma horta orgânica com compostagem e reaproveitamento de materiais recicláveis propicia o ensino interdisciplinar (GÜNTHER, 2013). Para a ornamentação escolar, em primeiro momento os pibidianos irão tentar resgatar os educandos do 7º Ano (turma de período integral) que apresentam excesso de ausências, motivando-os a voltarem à escola, se envolverem neste projeto e assim realizar a construção do jardim suspensos nos muros internos e ornamentação no pátio do colégio (TUREK, 2010).

O processo de Apoio à Aprendizagem, é uma demanda do corpo docente da escola devido as carências e dificuldades apresentadas por uma grande quantidade de educando. Nesse sentido, espera-se desenvolver metodologias específicas para a diversidade sociocultural e linguística, na perspectiva do diálogo intercultural e de um processo formativo que leve em consideração as diferenças culturais, a interculturalidade do país e suas implicações para o trabalho pedagógico (BRASIL, 2013). Tem-se como estratégia didática os jogos pedagógicos; isto porque, é um caminho que leva a construção do conhecimento, permite o desenvolvimento do raciocínio lógico, desafia os alunos ao cumprimento de regras, desenvolvendo responsabilidade, decisão, propiciando a interdisciplinaridade e aprendizagem (BARROSO; SILVA; VASCONCELOS, 2012).

491

Considerações Finais

É fato que para promover uma educação de qualidade, de modo a (re)construir a identidade escolar, há necessidade de apropriação de saberes teóricos e metodológicos e de se investir na profissionalização docente. Uma das formas de fazer esse investimento é aproximar a Escola Básica às pesquisas e aos trabalhos da comunidade acadêmica. Nesse sentido, as iniciativas do Ministério da Educação (MEC), através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência para a Diversidade (PIBID Diversidade), propiciar a aproximação entre a Universidade e a Escola. Considerando esta perspectiva, este trabalho considera a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão para a formação de professores, bem como, a sala de aula como espaço formativo dos bolsistas de Iniciação à Docência. É claro que, em relação à formação dos futuros professores, acredita-se que os acadêmicos poderão perceber algumas das vicissitudes inerentes ao trabalho docente, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas e práticas docentes que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2013).

Referências Bibliográficas:

BARROSO, Danielle Pereira; SILVA, Graça Maria de Moraes Aguiar e; VASCONCELOS Francisco Ulisses Paixão e. **O uso de metodologias e o desenvolvimento do pensamento lógico nas séries iniciais**. In: IV Fórum Internacional de Pedagogia. Campina Grande, REALIZE Editora, 2012. Disponível em: <<http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/dc40b7120e77741d191c0d2b82cea7bedf>>. Acesso em: 19 set.2014

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes para a Educação Básica**. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em: 28 set. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pibid Diversidade**. 2013. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid-diversidade>>. Acesso em: 17 ago. 2014.

CAIRES, Luana. **Horta urbana comunitária encoraja estilo de vida mais verde**. 2011. Disponível em: <<http://www.ecocidades.com/tag/horta-urbana/>>. Acessado em: 01 jul.2014.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 4. Ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001. (Coleção Perspectiva; v.5).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia - saberes necessários à prática educativa**.15.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GÜNTHER, Wanda Maria Risso; MOREIRA, Ana Maria Maniero. **Ecohorta: tecnologia social para a sustentabilidade urbana**. São Paulo: Faculdade de Saúde Pública, 2013. 40 p. Disponível em: <<http://www.bvs-sp.fsp.usp.br/tecom/docs/2013/gun2013002.pdf>>. Acessado em: 01 jul. 2014.

TUREK, Cris. **Horta feita com garrafas pet – dica de reciclagem**. 2010. Disponível em: <<http://www.viladoartesaos.com.br/blog/2010/02/horta-feita-com-garrafas-pet-dica-de-reciclagem/>>. Acessado em: 01 jul. 2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual do Monteiro Lobato**. Dois Vizinhos, PR, 2013. Disponível em: <<http://www.dvzmonteirolobato.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=7>>. Acesso em: 28 set. 2014.

APRENDENDO A MATEMÁTICA JOGANDO

Bruna Assumpção dos Santos¹

Fernanda de Oliveira Pontes²

Mariliza Portela³

Resumo: Este trabalho objetiva relatar a experiência vivenciada através do jogo matemático “Nunca Dez”, utilizado em determinado momento do projeto, cujos resultados foram de extrema significação tanto para com os educandos, quanto para as bolsistas do PIBID. Partindo do pressuposto que o jogo favorece o aprendizado, serão também abordados alguns conceitos relacionados à importância do jogo no processo de ensino-aprendizagem do educando, mais especificadamente no período de alfabetização, juntamente do letramento.

Palavras-chave: Jogo. Nunca Dez. Alfabetização. Letramento.

Introdução

Nossa intenção, primeiramente, foi a de conhecer a turma cuja qual estaríamos trabalhando, reconhecendo também suas principais dificuldades para com a matemática, por este motivo então a escolha do jogo “Nunca Dez”. Nossos educandos são pertencentes ao 5º ano do ensino fundamental, participantes do projeto devido a dificuldades em seu ensino-aprendizagem tanto para com a língua portuguesa, como com a matemática. Além das dificuldades na aprendizagem, esta turma apresenta variados problemas relativamente ligados a déficit de atenção, agressividade, fatores que dificultam ainda mais o trabalho coletivo, grupal para com esta turma.

A escola participante do Projeto de Iniciação à Docência (PIBID) é consideravelmente pequena, contendo poucas salas de aula e atendendo a crianças do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, em período não integral. Os alunos são moradores de um bairro de classe popular da cidade de Paranaguá – PR, da mesma forma, a escola está inserida nesta localidade da cidade.

A escolha do jogo “Nunca Dez” se deu devido aos fatores previamente notados e destacados através de uma observação realizada anteriormente ao início do projeto, na turma que trabalharíamos. Esta observação visou o conhecimento prévio da turma, bem como um primeiro contato com mesma, analisando como era o comportamento dos educandos, quais dificuldades seriam expostas neste primeiro contato, para que pudéssemos começar a elaboração de um

¹ Bolsista-acadêmica do Projeto de Iniciação à Docência (PIBID). Graduando 4º ano em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná – Campus Paranaguá.

² Bolsista-acadêmica do PIBID. Graduando 3º ano em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná – Campus Paranaguá.

³ Coordenadora do subprojeto de Pedagogia do PIBID.

planejamento onde através dele desvendariamos mais a fundo todos estes fatores, previamente observados, no decorrer do nosso projeto.

Explorando a matemática através do jogo “Nunca Dez”

A presente experiência didática e pedagógica tem como auxílio o jogo “Nunca Dez” como meio de ensino da disciplina de matemática, a fim de repassar conceitos de: unidade, dezena, centena e milhar. Entendemos que a aprendizagem precisa ser significativa para o educando, como nos mostra Gomes-Granell (1998) “uma boa parcela dos erros cometidos pelos alunos deve-se ao fato do ensino ter sido baseado muito mais na aplicação de regras que na compreensão do significado”. Partindo deste pressuposto, visou-se trabalhar outras dimensões, bem como o concreto e o abstrato, onde se foi proposto então o jogo “Nunca Dez” com o auxílio do material dourado⁴. Visando que “a prática do jogo favorece a intencionalidade do trabalho pedagógico e o enriquecimento dos conteúdos a serem desenvolvidos” (Marafon e Menezes, 2013, p. 14).

O modo de jogar ⁵deste jogo consiste em: o grupo decide quem inicia o jogo; cada aluno, na sua vez de jogar, lança o(s) dado(s) e retira a quantidade de cubinhos conforme a quantidade que saiu no dado; quando o jogador conseguir mais que dez cubinhos (representando as unidades) deve trocá-los por uma barra ou tira (representando uma dezena); quando o jogador conseguir dez tiras, deve trocá-las por uma placa (representando uma centena); vence o jogador que conseguir primeiro dez placas (representadas por centenas, formando o milhar) ou um número de placas, antecipadamente, combinado; com variação, pode-se combinar um tempo determinado para jogar.

Os principais objetivos que o jogo visa estão relacionados às quantidades, à soma dos números, representados por cubos do material dourado, onde é através deles (as unidades) que serão explorados outros aspectos, como a passagem da unidade para a dezena, bem como da dezena para centena e por fim a da centena para a unidade de milhar de modo visual, tátil.

Notou-se, através do jogo, em um primeiro momento, que a turma realmente possui bastante dificuldade, principalmente, no quesito comportamento. Em um grupo de doze educandos, fragmentados e divididos em três subgrupos compostos por quatro crianças, onde cada um estava sendo direcionado por uma bolsista, se foi desenvolvido o jogo. Houve aqueles que souberam jogar

⁴ Material matemático idealizado pela educadora e médica Maria Montessori, feito de madeira ou plástico, onde as unidades são representadas por pequenos cubinhos, as dezenas por barras compostas de dez cubos, sendo o conjunto de dez delas formando o milhar.

⁵ Fonte: << <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000014236.pdf>>>, acessado no dia 19/09/2014.

tranquilamente, no entanto, grande maioria dos educandos apresentou muita agressividade ao perder em uma rodada, não admitindo o fato de o colega ao lado estar pontuando mais que ele, ocasionando então a fala de inúmeras palavras de baixo calão a todo o momento, buscando sempre modos de poder passar a perna em seus adversários. Pausamos o jogo, realizando uma conversa dirigida com todos os grupos, ditando alguns fatores errôneos no decorrer do processo, o que ocasionou algumas “brigas” entre os grupos. Neste dia, cancelamos a prática e partimos para outra atividade. Repensamos em alguns fatores de suma importância, bem como ditar algumas regras – criadas por nós bolsistas – visando à realidade da turma que estávamos trabalhando, neste caso uma turma mais agressiva, como por exemplo, a anotação dos pontos em uma ficha a parte, o que os ocuparia ainda mais, diminuindo o tempo para as confusões à parte ao jogo.

Em um segundo momento, após se repensar nas metodologias do jogo “Nunca Dez”, retomamos a prática, redividindo os grupos, dando-os mais autonomia neste momento, nos pareceu apresentar mais resultados positivos. Após a redivisão, lançamos a questão “como devemos começar?”, “alguém possui alguma ideia de como podemos escolher o primeiro a começar nosso jogo, o segundo, e assim por diante?”. Os educandos então propuseram o famoso “dois ou um”⁶, notou-se que após estas pequenas mudanças, relativas à metodologia do jogo, como a própria redivisão dos grupos e a maior autonomia para com eles a escolha de quem inicia e finaliza o jogo, houve uma organização e comportamento diferenciado, melhor por parte do grande grupo. Neste segundo momento, muito bem aceito, conseguimos desenvolver com êxito o jogo proposto, onde a turma se preocupou tanto com suas pontuações, se estava fazendo corretamente suas anotações e seus cálculos que não se importou tanto assim com a pontuação dos demais colegas. Alguns sentiram dificuldades para com os cálculos matemáticos, onde então entramos em cena, proporcionando auxílio aos educandos, mas somente quando solicitado. Após o término do jogo, discutimos sobre todas as pontuações e não apenas sobre a de quem chegou ao milhar, realizando cálculos de quanto faltou para se chegar até o milhar, por exemplo.

495

Conclusão

Concluiu-se, primeiramente, que o jogo é extremamente significativo para o aprendizado da criança e para esta turma específica ocasionou até mesmo mudanças comportamentais nos educandos. Onde “o jogo se destaca como estratégia utilizada pelas crianças, pois é no ato de jogar-

⁶ Assim que o grupo fala “dois ou um”, todos mostram, ao mesmo tempo, um ou dois dedos. Todos os que colocam um número de dedos diferente da maioria são eliminados. Deve-se tirar “dois ou um” até sobrar apenas duas crianças. Elas decidem quem vence no par ou ímpar. (Autor desconhecido)

brincar que ocorrem importantes mudanças no desenvolvimento psíquico” (Marafon e Elias, 2013, p. 14).

São inúmeros os julgamentos relacionados ao ensino da matemática, como por exemplo, o quanto ela é difícil de aprender, mas através do jogo “Nunca Dez” nos ficou explícito o quão mais fácil se tornam os conteúdos e certos fatores que compõem a matemática quando explorados e trabalhados através de jogos. Muitas crianças ao menos se deram conta que estavam tendo uma “aula de matemática”, como tanto temem dentro de sala de aula.

Apesar de todas as dificuldades apresentadas, tanto comportamentais quanto de aprendizagem, conseguimos fazer com que todo o grupo participasse do jogo, se interessasse por ele e por fim apresentasse resultados positivos e significativos na aprendizagem. Nos fica a sensação de que é por este caminho que devemos prosseguir, ansiando por mais muitos outros êxitos, ultrapassando as barreiras e vencendo juntos todas as dificuldades.

REFERÊNCIAS

GÓMEZ-GRANELL,C. **Aquisição da Linguagem da Matemática: símbolo e significado.** In: **TEBEROSKY,A.; TOLCHINSKI (Orgs.). Além da Alfabetização**

496

APRENDENDO FÍSICA MONTANDO UM CARRINHO SEGUIDOR DE TRILHA

Pedro Henrique Zanella¹
Eduardo Massahiko Higashi²

Resumo: Esse trabalho consiste num relato de uma atividade investigativa de ensino de Física por meio da Robótica conduzida com alunos do Ensino Médio do Colégio Estadual do Santa Cândida, em Curitiba. Foi proposta a construção de um carrinho seguidor de trilha, com o objetivo de, no processo de montagem de cada parte do carrinho, os alunos relacionassem o seu funcionamento aos conceitos físicos envolvidos. Nas atividades foram abordados os conceitos de torque, reflexão e absorção da luz, além do funcionamento de alguns componentes eletrônicos. Além disso, os alunos desenvolveram habilidades para o manuseio de ferramentas (martelo, ferro de solda, serras...) e para a montagem de circuitos eletrônicos simples. Tal atividade proporcionou uma forma lúdica e eficaz para a aprendizagem de conceitos físicos e aquisição de habilidades experimentais de maneira prática e simples.

Palavras Chave: Conceitos, habilidades, aprendizagem.

Introdução:

O projeto é desenvolvido no âmbito do PIBID, em contra turno no Colégio Estadual Santa Cândida. O estudo da Física junto com a Robótica proporcionou a elaboração deste projeto investigativo, o qual consiste na criação e estudo de um Carrinho Seguidor de Trilha. O trabalho poderia ser executado utilizando kit de robótica comercial, mas o mesmo possui um alto custo para ser adquirido por um colégio público estadual. Buscou-se uma solução mais barata e de fácil aquisição. Observando vários materiais, a escolha recaiu sobre o palito de madeira utilizado em picolés. É um material leve, resistente, de baixo custo, de fácil manuseio e associado a uma cola instantânea torna o trabalho fácil e rápido.

A ideia principal é um carrinho que, por meio de sensores de luz, consiga seguir uma trajetória não linear sem a utilização de controles ou intervenção humana. Os sensores são direcionados para a superfície de modo que conseguem diferenciar o preto e o branco. Quando a luz emitida por um LED incide em uma superfície branca, esta reflete diretamente a um sensor que, por sua vez, aciona um motor DC movimentando o carrinho. Porém, ao incidir a luz numa superfície escura, há a absorção da luz e, conseqüentemente, não há a reflexão da mesma, fazendo com que o mecanismo de movimento fique inerte. A trajetória (linha a ser seguida), de qualquer largura, pode ser feita com uma fita isolante escura. Baseando-se na mesma, faz-se, então, o ajuste da sensibilidade dos sensores.

497

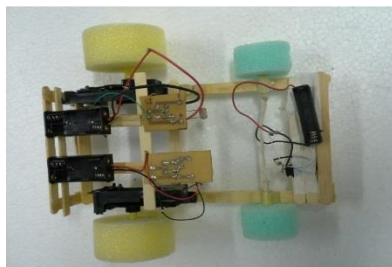
¹Bolsista do subprojeto de Física do PIBID, PUC-PR.pedrophz@hotmail.com

²Professor de Física do Ensino Médio e do Ensino Superior, Supervisor do subprojeto de Física do PIBID, Mestre em Engenharia de Materiais, PIPE/UFPR, eduhigashi@hotmail.com

Desenvolvimento:

A estrutura do carrinho foi dividida em três partes: a base, o mecanismo de tração e os sensores, como mostra a figura 1.

Figura 1 – Estrutura do carrinho.



A base do carrinho foi confeccionada utilizando vários palitos de madeira colados de maneira que a estrutura ficasse firme e ao mesmo tempo leve. No intuito de relacionar a estrutura do carrinho com a Física, os conceitos envolvendo momento de uma força, tração e compressão foram apresentadas e identificadas durante a sua construção. Assim, foi solicitado aos alunos que calculassem o peso da estrutura, que ficou próximo dos 0,18 N. Também foram realizados testes de tração (foram colocados pesos em cima da estrutura do carrinho) feitos com os palitos de madeira colados no formato retangular e eles mostraram que esta estrutura suporta tranquilamente forças verticais de aproximadamente 20 N.

Para a construção das rodas do carrinho foi escolhido um material leve obtido por meio de um corte transversal num EPE flutuante (chamado popularmente de macarrão de piscina). A roda resultante do corte foi furada cuidadosamente no seu centro e preenchido por um pedaço de canudo de refrigerante conforme ilustra a figura 2.

Figura 2 – Montagem da estrutura e das rodas do carrinho.



Para movimentar o carrinho foram utilizados dois motores DC com as respectivas caixas de redução. Segundo Braga (BRAGA, 2014, p. 32), “a caixa de redução consiste num sistema de engrenagens que tem a finalidade de reduzir a rotação e ao mesmo tempo aumentar o torque.” A opção do uso de motores de corrente contínua se dá porque “os motores de corrente contínua

consistem numa forma simples e barata de se obter propulsão mecânica para dispositivos eletromecânicos. No entanto, sua variedade de características e o seu princípio de funcionamento exigem recursos especiais para que eles possam ser utilizadas corretamente.”

(Newton C. Braga. Motores DC e Caixas de Redução. Newton C Braga. 2014. Disponível em <<http://www.newtonbraga.com.br/index.php/robotica/5168-mec070a?tmpl=component&print=1&page=>>. Acesso em: 15 ago. 2014.).

Em relação ao motor foram trabalhados com os alunos conceitos físicos como tensão ou ddp, rotação e torque. Como exemplo, foi solicitado que verificassem qual o comportamento do motor ao liga-lo numa tensão menor que a especificada e o que ocorria com o motor quando era invertida a polaridade da bateria.

Para o estudo do torque produzido pelos motores, observou-se que estes encontrados comercialmente possuem uma alta rotação, mas um torque muito pequeno. Desse modo, o conceito de torque foi apresentado mostrando que ao ligarmos a roda diretamente no motor, o torque seria insuficiente para movimentar o carrinho. Para isso, faz-se necessário o uso de uma caixa de redução. A relação entre os tamanhos e o número de dentes das engrenagens nos dá a taxa de redução da velocidade e também de aumento da força obtida. É claro que o aumento do torque e a redução da velocidade nestas taxas são teóricos, pois se deve considerar uma pequena perda que ocorre pelo atrito das partes mecânicas.

499

As caixas de redução utilizadas foram retiradas de um drive de CD de um computador. A relação entre o diâmetro do eixo do motor e o diâmetro da roda maior que irá realizar o movimento, mostra a proporção em que a velocidade é reduzida e o torque é aumentado. De acordo com a teoria apresentada foi proposto que determinassem as características da caixa, como o número de dentes das engrenagens (15 dentes e 65 dentes), diâmetros das polias (21 mm e 35 mm), a taxa de redução ($21\text{mm}/35\text{mm}=0,6$) e a vantagem mecânica (aproximadamente 4,5 vezes).

As caixas foram adaptadas na estrutura do carrinho funcionando com um sistema de tração traseira, como mostrado na figura 3.

Figura 3 – Sistema de tração traseira.



O acionamento do motor (ligar e desligar o motor) é realizado por meio de sensores, o qual tem como base o LDR (Light Dependent Resistor – Resistor Dependente de Luz), que é um componente onde uma variação na luminosidade que incide sobre ele resulta numa variação na sua resistência. Isso ocorre porque a luz é constituída de partículas denominadas fótons que ao atingirem o LDR, fazem com que a resistência elétrica do sensor diminua, aumentando a corrente elétrica no circuito, isto é, o circuito liga quando está incidindo a luz e é desligado quando na ausência de luz. Os sensores foram construídos utilizando basicamente um transistor de alta potência TIP 122, um LDR e um resistor variável de 100 k Ω de resistência. O diagrama de ligações e o sensor montado em uma placa de circuito impresso estão representados na figura 4.

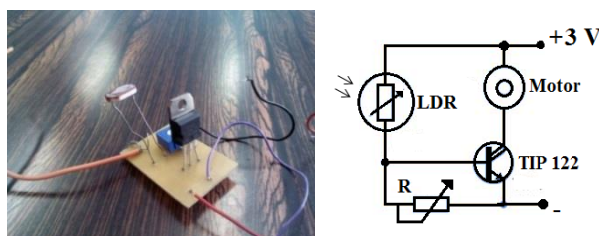


Figura 4 – Sistema eletrônico do sensor.

Portanto, o funcionamento do sistema ocorre quando a luz incide no LDR e surge uma corrente passando por este que alimenta a base do transistor, fazendo com que o mesmo passe a conduzir corrente elétrica e acione o motor. Na ausência da luz, o transistor deixa de conduzir e o motor para.

Para os ajustes finais foram necessários conhecimentos de algumas propriedades da óptica geométrica. O ângulo de incidência da luz emitido pelo LED e refletido no LDR e a absorção da luz são os conceitos mais utilizados para o perfeito funcionamento do carrinho.

Conclusão:

A receptividade dos alunos a este trabalho foi excelente. Percebeu-se uma interatividade muito grande entre eles na construção do projeto, inclusive com discussões de como montar o projeto. Existiram algumas dificuldades finais de ajustes dos sensores, mas com paciência e persistência o resultado do projeto foi satisfatório. Muitos conceitos trabalhados foram novidade para os alunos, como por exemplo: o conhecimento da partícula de luz, o fóton, e o estudo do torque e sua relação com a velocidade de rotação de um sistema de engrenagens, pois não fazem

parte do planejamento para o ensino de física no colégio. No entanto, consideramos relevantes os ensinamentos desses conceitos e sugerimos que a questão seja discutida e avaliada pelo corpo docente do colégio.

Referências Bibliográficas

Braga, Newton C., Robô Rastreador, Revista Mecatrônica Fácil, São Paulo, vol. 16, p.14, maio 2004.

Braga, Newton C. Motores DC e Caixas de Redução. Newton C Braga. 2014. Disponível em <<http://www.newtoncbraga.com.br/index.php/robotica/5168-mec070a?tmpl=component&print=1&page=>>. Acesso em: 15 ago. 2014.

APRENDIZAGEM DE FÍSICA A PARTIR DA EXPERIMENTAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO NORMAL

Augusto Itiro Nagao

Newton Fraga

Neiva Samara Mendes Cavalcante

Ivanilda Higa

Resumo: Este trabalho traz reflexões acerca da elaboração e implementação de uma proposta didática para o ensino de Conservação de Energia Mecânica, numa Escola Estadual, turma do Curso de formação de Docentes para a Educação Infantil, na disciplina de Física. Apresenta-se a sequência didática baseada numa atividade experimental, e reflexões acerca do seu desenvolvimento na sala de aula. Uma vez que o público alvo são alunos do Curso de Formação de Docentes, propôs-se, como forma de analisar o conhecimento adquirido, que os alunos elaborassem uma nova atividade para seus futuros alunos no ensino fundamental, transpondo as ideias de energia abordadas nas aulas, e assim demonstraremos nos resultados algumas atividades propostas que apresentam de forma coerente à aplicação dos conceitos de Conservação de Energia Mecânica.

Palavras-chave: Ensino Médio Normal. Experimentação. Ensino de física. PIBID.

Introdução

São inúmeras as pesquisas sobre a importância de atividades experimentais no ensino de física, principalmente nas últimas décadas. As Diretrizes da Educação Profissional do Estado do Paraná, em particular do Curso de Formação de Docentes para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade normal (SEED, 2006, p.23), consideram que *os saberes disciplinares não sejam independentes dos profissionais e ao ensinar (...) os docentes (alunos-professores) deverão ter presente o compromisso com aqueles conhecimentos adquiridos.*

Conforme afirma Carvalho (1992) são definidos alguns pressupostos teóricos de origem epistemológica e psicológica que explicam como a humanidade e os indivíduos constroem o conhecimento (CARVALHO, 1992, p. 9).

Podemos propor três pressupostos que servem de base para o desenvolvimento do construtivismo no ensino: (1) O aluno é o construtor do próprio conhecimento; (2) O conhecimento é um contínuo, isto é, todo conhecimento é construído a partir do que já existe. (3) O conhecimento a ser ensinado deve partir do que o aluno já traz para a sala de aula (idem, p.9).

Sendo assim, utilizando as atividades experimentais e apropriando-se de pressupostos do ensino construtivista, são propostas práticas que privilegiem a construção do conhecimento por parte dos alunos a partir de suas concepções prévias, com a mediação do professor.

Neste trabalho apresentamos uma sequência didática que busca estimular os alunos a desenvolverem seu conhecimento. O questionamento utilizado como gerador do trabalho foi: *Como fazer para que os alunos construam o conhecimento, a partir de seu conhecimento prévio, com a mediação do professor?*

Desenvolvimento

Foi planejada uma sequência didática de três aulas de cinquenta minutos para ensinar o conteúdo Conservação de Energia Mecânica, na disciplina Física, numa turma do curso de formação de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental – normal. São apresentadas as três aulas que compõem a sequência didática.

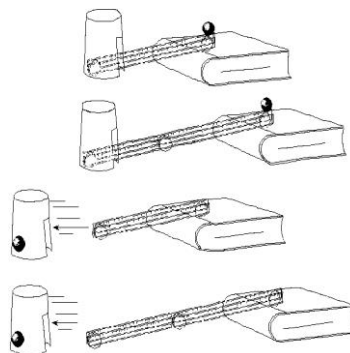
Primeira Aula: Como ponto de partida foi realizado uma problematização buscando promover a reflexão a respeito das seguintes questões: “*O que é energia? Como acontece a conservação de energia?*”.

Esta aula foi desenvolvida após os alunos terem já estudado conceitos de energia cinética e potencial, porém ainda sem terem discutido a conservação da energia. Com esta problematização, investigamos os conceitos adquiridos previamente pelos alunos nas aulas anteriores, bem como “conhecimentos pré-existentes”, acerca do conceito de energia. Cada aluno pôde assim refletir sobre o tema e em seguida apresentar suas impressões sobre os conceitos que seriam posteriormente trabalhados na atividade prática.

Na sequência apresentamos a atividade ao grupo de estudante, relacionando o contexto experimental de forma qualitativa e fazendo com que todos observassem o experimento, e relacionando a Conservação de Energia Mecânica ao plano inclinado. Para tal, foram utilizados os seguintes materiais: a) duas rampas, uma longa e outra curta fixas a uma altura numa das extremidades, b) uma esfera de vidro e c) um copo para posicionarmos ao final da rampa. Na figura seguinte apresenta-se um esquema da atividade:

503

Figura 1: Esquema Geral de Montagem.



Fonte: UNESP, Projeto Experimentos de Física com Materiais do Dia-a-Dia.

A problematização deste momento foi proposta a partir da seguinte questão: “*Em qual das duas rampas a esfera terá maior energia?*”. Consideramos que as possíveis respostas serão provenientes do conhecimento intuitivo e também do conteúdo formal já estudado, e assim como assinalado por Bachelard (1938 apud CARVALHO, 1992, p.13) “todo conhecimento é a resposta a uma questão”, os alunos juntos

realizaram a observação de caráter empírico no plano inclinado com as duas rampas, na busca de uma resposta.

Segunda aula: Foram organizadas 6 equipes, cada uma com dois estudantes. Cada dupla realizou o procedimento utilizando um único conjunto composto experimental, com três alturas diferentes. A prática consistiu em apoiar a rampa em três alturas (um livro, dois livros e três livros), abandonar a esfera e medir a distância que o copo posicionado na outra extremidade alcança quando empurrado pela esfera, repetindo por três vezes cada lançamento.

Tabela 1: Modelo de Tabela de Dados.

Evento	Altura (h)	Distância (x)	
1			
2			
3			

Fonte: O próprio autor.

Os dados obtidos foram organizados na tabela, evidenciando, para cada evento, a altura e a distância atingida pelo copo empurrado pela esfera. Com os dados da tabela foi construído um gráfico, com o objetivo de os alunos conseguirem relacionar a distância que o copo atingiu, em relação à altura inicial, ou seja, deveriam perceber que quanto mais alta a posição inicial da esfera, mais distante o copo seria empurrado. O professor intervém neste momento problematizando que, conforme a esfera desce a rampa, ocorre a transformação da energia potencial (que era máxima no alto da rampa), em energia cinética após o término da rampa. Assim abriu-se espaço para introduzir a noção de Conservação de Energia Mecânica e levar os estudantes a compreenderem que tais energias não mudam nas múltiplas modificações pelas quais passa a natureza (FEYNMAN, 2005, p. 91).

Terceira Aula: Para que os estudantes pudessem ainda aprofundar seu entendimento do conteúdo, considerando que são alunos de um curso de formação de docentes, foi proposto que elaborassem uma atividade semelhante para trabalhar o conteúdo de conservação de energia nas séries iniciais do Ensino Fundamental ou na Educação Infantil. Neste sentido, os estudantes estão ao mesmo tempo em que aprendem física, transpondo a situação didática para uma possível utilização como docente.

Resultados e Reflexões

Esta sequência didática foi implementada na escola. No total, participaram da atividade 12 estudantes, sendo 11 alunas e 01 aluno. A escola parceira no PIBID está situada na Região Metropolitana de Curitiba, num bairro afastado do seu Centro.

Os resultados obtidos ainda estão sendo sistematizados. Aqui apresentamos algumas reflexões acerca do desenvolvimento da sequência didática.

Os quadros 1, 2 e 3 apresentam exemplos de atividades propostas pelos alunos na terceira aula, quando tentavam organizar uma nova atividade, possível de ser desenvolvida com seus futuros alunos:

Quadro 1: Proposta de atividade aluno A.

Atividade: Boliche
Material: Bola de vôlei, garrafas, rampas de madeira com 30 cm, 1 m e 1,50 m.
Desenvolvimento: colocar as rampas uma do lado da outra, da menor para a maior de lá de cima jogar a bola de modo com que ela role pela rampa e desça, assim derrubando as garrafas que estarão posicionadas embaixo.
Idade dos educandos: de 5 a 7 anos.

Fonte: O próprio autor

Quadro 2: Proposta de atividade aluno B

Atividade
Recursos utilizados: bola de tênis, caixa de papelão e cano de pvc.
Desenvolvimento: Colocar o cano na diagonal apoiado na mesa da professora (a professora irá segurar o cano para não cair). A caixa de papelão vai estar “deitada” no chão com a lateral na frente do cano. Uma a uma das crianças vão soltar a bola dentro do cano, e a professora irá medir a distância de cada uma, explicando que esse processo feito é a energia armazenada quando seguramos a bolinha, e ao soltar a bolinha essa energia vai se transformando.

Fonte: O próprio autor.

Quadro 3: Proposta de atividade aluno C.

Tema: Energia
Série: 5º ano
Material utilizado: balde de plástico cortado, um cano de pvc de 10 polegadas, uma bola de futebol e uma cadeira.
Desenvolvimento: a professora irá levar os alunos para quadra para fazer uma experiência sobre a concentração de energia, a professora vai montar os materiais e irá mostrar como funciona e explicar como que é transferir a energia da bola para o balde e deixar cada um fazer de cada vez.
Objetivo: mostrar para os alunos que existem duas energias E_p e E_c que a energia potencial passa para a energia cinética.
Avaliação: fazer uma provinha oral perguntando se cada um entendeu com esse experimento.

Fonte: O próprio autor.

Na primeira aula após a apresentação da problematização, os alunos responderam com algumas ideias iniciais sobre energia em contexto amplo, não conseguindo interligar ao conhecimento científico sobre Energia Potencial e Energia Cinética. Em seguida com a realização

da primeira apresentação experimental, com a surpresa do resultado obtido, conseguem exprimir sobre Conservação de Energia Mecânica.

Na segunda aula houve a construção do experimento na forma quantitativa, com coleta de dados e preenchimento na Tabela. Com os valores os alunos constroem um gráfico relacionando a altura com a distância percorrida pelo copo.

Em seguida para melhor interpretação realizamos algumas explicações relacionando o resultado obtido graficamente com a Conservação de Energia, e com isso percebemos que os alunos extrapolaram os conceitos com novas ideias.

Na terceira e última aula observamos a partir da construção da proposta de atividade de transposição, apresentada nos quadros 1, 2 e 3, os alunos demonstram o entendimento sobre os conceitos de Conservação de Energia, e ao final cada um deles pode argumentar tal conhecimento em suas propostas apresentadas.

Referências Bibliográficas:

UNESP. *Conservação de Energia I*. Unesp. Disponível em: <<http://www2.fc.unesp.br>>. Acesso em: 05 set. 2014

CARVALHO, A.M.P. *Construção do conhecimento e ensino de ciências – Ponto de Vista: O que pensam outros especialistas?* – Em Aberto, Brasília, ano 11, nº 55, jul./set. 1992.

FEYNMAN, R.P. *Física em 12 lições*. Tradução Ivo Korytowski, Rio de Janeiro, Ediouro, 2005.

SEED-PR. Educação Profissional. Secretaria da Educação do Paraná. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br>>. Acesso em: 05 set. 2014.

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DO TEMA “FOTOSSÍNTESE” NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Alex da Silva Bocaleti¹

Ronise Ribeiro Corrêa²

Tânia Aparecida da Silva Klein³

Resumo: Um dos principais problemas no ensino de ciências está no distanciamento do conteúdo teórico proposto pelo docente à realidade de vida do aluno. Como o tema da fotossíntese apresenta-se de forma abstrata e distante do cotidiano do aprendiz, este trabalho apresenta como alternativa uma atividade experimental, baseada na construção, discussão e observação dos resultados. Dessa forma, a interação entre o professor e os alunos são pontos principais na identificação dos conhecimentos prévios dos estudantes e conceitualização do tema proposto. Como resultado observa-se maior participação e interesse da turma na implementação das atividades propostas.

Palavras-chave: Aprendizagem significativa. Fotossíntese. Atividade experimental.

Introdução

O ensino de ciências da natureza sempre foi um desafio para professores e alunos. Autores da área relatam que as maiores dificuldades e obstáculos que os alunos do ensino regular têm é entender efetivamente os conteúdos científicos da biologia, estabelecendo relação com o cotidiano e a questão da abstração dos conceitos envolvidos.

O aluno aprende um conteúdo quando consegue atribuir a ele significados (MOREIRA, 1999). Pode acontecer também de o aluno atribuir aos conteúdos significados diferentes ao que foi ensinado pelo professor isto é, os significados produzidos não são, muitas vezes, coerentes com o conhecimento científico (COLL, 2002).

Para Coll (2002), o ensino deve favorecer aos alunos o aprofundamento e ampliação dos conhecimentos construídos nas situações de instrução. “Quando um determinado referente significa algo para um determinado aluno ele é convencionalmente denominado significado” (AUSUBEL, 1980, p. 44). Para Ausubel significado é o produto da aprendizagem significativa e a significação é o elemento central da aprendizagem efetiva. Trabalhando através disso, assimilando os conteúdos

¹ Bolsista CAPES PIBID – Sub Projeto BIOLOGIA (UEL) abocaleti@outlook.com

² Professora Supervisora PIBID (Colégio Estadual Hugo Simas, Londrina PR)

³ Professora Orientadora PIBID (Departamento de Biologia Geral, UEL, Londrina PR)

com o mundo exterior, os significados se confrontam, fazem uma ligação e o aluno consegue entender que aquele fenômeno exposto realmente acontece e o porquê acontece.

Especificamente na área da Biologia, a temática da fotossíntese é um dos maiores obstáculos para o ensino. O tema torna-se desinteressante para o aluno pela grande abstração que apresenta. Isso faz com que o conteúdo se distancie da realidade do aluno o que desestimula a aprendizagem. Muitas vezes a aprendizagem torna-se mecânica e não significativa.

Neste sentido, o objetivo deste trabalho foi refletir sobre metodologias de ensino que priorizem o aluno, chamem a atenção, fazendo-os ter interesse, gostar e acima de tudo, aprender o conteúdo com o intuito de aprimorar o processo de ensino-aprendizagem e trabalhar o conteúdo de forma eficaz, que leve os alunos a entenderem este fenômeno bioquímico de nível molecular e fazê-los ligar a utilidade do CO_2 e a água para a formação de glicose através da utilização da energia luminosa, sem a possibilidade de “ver” o fenômeno em si acontecendo.

Metodologia

A aula expositiva deve ser trabalhada com os princípios da aprendizagem significativa para assim expor o conteúdo de forma simbólica, fazendo uma interação com o conhecimento prévio do aluno e fazer relações com o mundo. Arruda e Laburu (1998) apresentam a ideia de que para ajustar a realidade com a teoria é preciso que a ciência seja uma troca entre experimento e teoria, na qual não existe uma verdade final a ser alcançada, mas a teoria serve para organizar os fatos e parte experimental, adaptando a teoria à realidade.

Foram aplicadas atividades experimentais em duas turmas do 9º ano de um colégio estadual central no município de Londrina, Paraná. Tais atividades serviram como complemento ao conteúdo teórico sobre o tema “fotossíntese” aplicado em sala para ambas as turmas.

Em um primeiro momento, com materiais simples de um laboratório de ciências e que podem ser substituídos facilmente para poder ser realizado também fora da escola, foi montado um experimento com *Elodea* sp e solução de bicarbonato de sódio (FUNDAÇÃO CECIERJ, 2008). Com a utilização de um béquer ou um recipiente de vidro, um funil, um tubo de ensaio, água, a *Elodea* sp e comprimido efervescente. A

Elodea sp é uma planta aquática, fácil de ser encontrada por ser muito utilizada na ornamentação de aquários.

No béquer ou recipiente de vidro com água adicionamos o comprimido efervescente que libera-se grande quantidade de CO_2 na água, aumentando por sua vez, a concentração. Sendo a *Elodea* sp uma planta aquática, quando colocada no recipiente ela começará a fazer fotossíntese para alcançar o equilíbrio de concentração entre os meios. Alocamos a planta aquática dentro do funil e colocamos o mesmo de ponta-cabeça dentro do recipiente com a solução. Enchemos o tubo de ensaio com um pouco da solução de bicarbonato de sódio e o encaixamos, de forma invertida, na haste do funil sem deixar derramar e fizemos uma marcação no nível de solução que ficou no tubo. A planta estará presa em um meio hipertônico, isto é, com maior concentração de CO_2 .

Colocando o experimento mais próximo possível de uma fonte de luz ou do sol, que é a responsável pela hidrólise da água, etapa importante para o processo bioquímico, a fotossíntese ocorrerá em maior velocidade. O experimento deve ficar perto da fonte de luz um tempo. Após montar com os alunos o experimento e observar e discutir sobre o que aconteceu. Os alunos foram convidados a observar a folha da planta em microscopia óptica.

509



Imagem 1: Experimento do sistema fotossintético montado em béquer com *Elodea* sp.

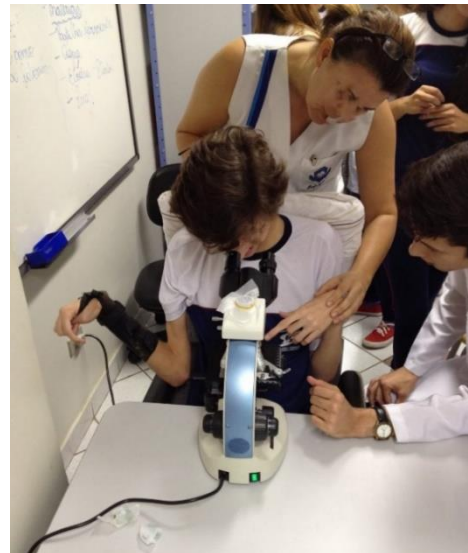


Imagem 2: Aluno de inclusão observando cloroplastos por meio de microscopia óptica.

Resultados e Discussão

Durante a preparação e a observação, questões foram propostas aos alunos sobre a utilidade de cada vidraria de laboratório, o porquê da escolha da planta aquática e a função do da solução de bicarbonato de sódio e o que está acontecendo. Os alunos também foram questionados sobre onde isso ocorre em nosso cotidiano, qual a importância do processo, o que são as bolhas que se formam nas paredes do funil dentre mais o que julgamos importante para fazer relações com os significados prévios do aluno adquirido durante a vida e durante a aula expositiva. O uso da microscopia foi extremamente interessante para mostrar os cloroplastos, organela responsável pelo processo bioquímico de nível celular.

Os alunos que participaram da aula trouxeram suas dúvidas individuais à tona no decorrer do experimento, relacionando com o conteúdo teórico exposto anteriormente, e foram sanadas.

Como houve oscilação entre a concentração do bicarbonato e a exposição luminosa, perguntamos "Porque e como isso aconteceu?" assim, confrontando e utilizando de forma lógica os significados individuais de cada aluno e explicamos, relacionando sempre com o conteúdo exposto e com acontecimentos do cotidiano dos alunos, que ocorreu a fotossíntese. A *Elodea* sp pegou de seu ambiente, a água, o dióxido de carbono e o transformou em oxigênio, que foi liberado para o ambiente e o carbono que ficou em seu organismo foi utilizado para sintetizar a glicose, o fornecedor básico de energia para plantas. Houve interação por parte dos alunos e construção de conceitos, como a definição do processo da fotossíntese e da respiração, bem como o crescimento das plantas.

Considerações Finais

É importante buscar atividades experimentais como tática de complemento importante para a fixação do tema, auxiliando atingir maior autonomia intelectual e a busca pelo saber científico. Explorar o conteúdo da fotossíntese através de atividades práticas visam auxiliar a construção efetiva dos conceitos por parte dos alunos.

Após a aplicação das atividades experimentais pode-se concluir a sua importância em diversos pontos como no estímulo da curiosidade científica do aluno, no desenvolvimento da capacidade de resolver problemas, compreender conceitos básicos e também desenvolver habilidades de modo a permitir que os alunos tenham contato direto com fenômenos, manipulando os materiais facilitando na compreensão e na

conclusão do que foi analisado. Observou-se também que somente durante as aulas práticas os alunos se depararam com resultados não previstos, cuja interpretação estimulou e desafiou seu raciocínio e imaginação. Assim, os benefícios na utilização de atividades experimentais, tornam a aula mais dinâmica e atrativa, o que estimula a interação professor- aluno.

Referências Bibliográficas

ARRUDA, S. M.; LABURU, C. E. Considerações sobre a função de experimento no ensino de Ciências. In: NARDI, Roberto (Org.). **Considerações atuais no ensino de Ciências**. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 73-87.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980. 626 p.

COLL, C. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 1994. 159 p.

FUNDAÇÃO CECIERJ. **Oficina de Botânica**, 2008. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/oficinas/biologia/botanica/fotossintese.php>>. Acesso em: 8 de mai. 2014.

MOREIRA, M. A. **Teorias cognitivas da aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

APRIMORANDO O RACIOCÍNIO LÓGICO POR MEIO DA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS: UMA PROPOSTA INCENTIVADORA PARA A OBMEP

Margaret Charnei¹

Beatriz Rudek²

Priscila Lúcia Tartare³

Resumo: A motivação para o presente trabalho nasceu das experiências realizadas no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Subprojeto da Matemática da Universidade Estadual do Centro-Oeste, desenvolvido no município de Guarapuava – Paraná. Uma das instituições de ensino contempladas pelo programa é o Colégio Estadual Bibiana Bitencourt. Neste foi desenvolvido um projeto referente a 10ª Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas, que consistia na resolução de dez situações problemas envolvendo o raciocínio lógico. A repercussão da atividade foi muito satisfatória, sendo que a motivação para a resolução dos problemas não estava visível somente nos alunos, mas também nos funcionários do colégio que se sentiam instigados a resolver os desafios.

Palavras-chave: Desafios Matemáticos. OBMEP. Raciocínio Lógico.

Introdução

A motivação para o presente trabalho nasceu das experiências realizadas no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) - Subprojeto da Matemática (Edital nº 061/2013/CAPES) da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), desenvolvido no município de Guarapuava – Paraná.

Este subprojeto é subsidiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), é composto por duas orientadoras (professoras da Universidade), quatro supervisoras (professoras da rede estadual de ensino) e vinte e quatro bolsistas (graduandos em Matemática). Esses acadêmicos desenvolvem as atividades em dupla, em três colégios estaduais e uma escola estadual do referido município.

Uma dessas instituições de ensino é o Colégio Estadual Bibiana Bitencourt, o qual se localiza na Vila Jordão. “Por situar-se em uma Vila afastada da cidade com característica rural, possui uma comunidade escolar bastante carente, sob diversos aspectos” (GUARAPUAVA, 2012, p.6). Em 2011 seu IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) foi acima da meta esperada pelo mesmo, com o

¹Graduada no curso de Licenciada Plena em Matemática pela UNICENTRO, professora supervisora do PIBID, SEED, margarecharnei@gmail.com

² Graduada do curso de Licenciatura Plena em Matemática, UNICENTRO, b.yarudek2010@hotmail.com

³ Graduada do curso de Licenciatura Plena em Matemática, UNICENTRO, priscila_tartare@hotmail.com

índice de 3,7, porém um dos mais baixos do município de Guarapuava cuja média é de 4,1.

Apesar desse resultado, nos últimos anos alguns alunos vêm recebendo premiações na Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas – OBMEP. Entre estas podemos destacar 10 menções honrosas nos anos de 2008 (2), 2010 (2), 2011 (1), 2012 (1) e 2013 (4). Com o intuito de despertar nos alunos uma maior motivação para a realização da prova e assim conseguir com que estes almejem mais títulos, foi proposto um projeto de 10 semanas envolvendo desafios matemáticos pautados na resolução de problemas e sendo, essencialmente, de raciocínio lógico.

De acordo com Vasconcellos e Santos (2013, p. 23), “ao estimular o raciocínio lógico será favorecido o desenvolvimento de diferentes linguagens e a interação entre os alunos”. Assim, quanto mais cedo for introduzido este tipo de prática no ensino, maiores serão as contribuições que este trará ao processo de aprendizagem. Além disso, a percepção lógico-matemática “alcança sua maior potência na adolescência e início da idade adulta, mas pode ser estimulada desde a infância, em qualquer disciplina do currículo escolar” (ANTUNES, 2002 *apud* VASCONCELLOS e SANTOS, 2013 p. 24).

513

A Resolução de Problemas é uma das tendências que mais contempla o desenvolvimento do raciocínio lógico.

Na aprendizagem da matemática, os problemas são fundamentais, pois permitem ao aluno colocar-se diante de questionamentos e pensar por si próprio, possibilitando o exercício do raciocínio lógico e não apenas o uso padronizado de regras (SOUSA, 2005, p. 1).

Dessa forma, o aluno desenvolve ainda mais sua criatividade, sua comunicação, envolve-se com as aplicações da matemática e elabora estratégias na busca de solucioná-los aprimorando assim seu senso crítico. Essa tendência é muito eficaz, pois propicia uma mobilização de saberes no sentido de buscar a solução, onde o aluno tem a oportunidade de verificar se sua estratégia foi válida, colaborando, portanto para um amadurecimento das estruturas cognitivas (RODRIGUES e MAGALHÃES, s/d, p. 1).

Desenvolvimento

A ideia inicial surgiu da participação da professora supervisora em uma reunião promovida pelo Núcleo Regional de Educação (NRE) de Guarapuava, o qual solicitou

que as escolas desenvolvessem ações para estimular a participação dos alunos na OBMEP.

Para a realização deste projeto foi confeccionado um mural, o qual foi decorado tematicamente pelas pibidianas para a 10ª OBMEP e neste ficou exposto o problema a ser resolvido pelos alunos. Também foi confeccionada uma caixa, que permanecia próxima ao mural, onde foram depositadas as respostas dos problemas propostos.

Foram disponibilizadas aos alunos 10 situações problemas, sendo que estas ficaram expostas, individualmente, no mural durante uma semana. Este foi, também, o prazo para que os alunos colocassem as respostas das questões na caixa, sendo que esta só foi aberta na substituição do problema.

Inicialmente, pensou-se em utilizar problemas dos cadernos da OBMEP, porém constatamos que estes possuíam respostas na internet. Como nosso objetivo era fazer com que os alunos interpretassem e formulassem suas próprias estratégias para obterem a solução, e, não somente pesquisassem a resolução, decidimos buscar situações problemas em outros materiais. Embora, utilizando outros materiais, sendo estes três livros, as questões não perderam a essência apresentada pelos problemas da OBMEP.

O público participante foram alunos das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, portanto as questões não poderiam conter conteúdos específicos. Assim, encontramos um meio, através de questões de raciocínio lógico, que não dependiam de nenhum conhecimento pré-estabelecido.

A participação dos alunos foi de forma espontânea, ou seja, por vontade própria, participaram sem receber notas em nenhuma disciplina. Com o intuito de despertar uma análise do desenvolvimento deles nas soluções das questões, foram disponibilizadas as respostas dos problemas na semana seguinte.

Pretendia-se que o projeto fosse desenvolvido em dez semanas consecutivas, porém isso não foi possível. As atividades tiveram início em meados de maio e estenderam-se até o início de setembro. Isto se deve ao fato da suspensão das aulas, devido às fortes chuvas ocasionadas no início de junho, seguida da realização da Copa do Mundo e das férias escolares que se estenderam até meados do mês seguinte. Além disso, houve em alguns casos outros acontecimentos que impediram os alunos de ter acesso a situação problema durante a semana, justificando assim, esse longo período de duração.

A repercussão da atividade foi muito satisfatória, motivando assim a participação dos alunos. Logo na primeira semana tivemos um número expressivo de respostas, sendo constatado na análise final que nesta houve o maior número de participações. As situações problemas diferiam no grau de dificuldade e foram dispostas de forma alternada.

Infelizmente, houve um decaimento significativo no número de participantes no decorrer das semanas, vindo a ter aproximadamente 66% de redução nas participações da 4ª semana. Acredita-se que este fato seja decorrente da questão proposta, já que esta envolvia um pensamento lógico mais complexo, além disso, outro fator desfavorável foi o tempo que os alunos ficaram afastados do colégio, pelos motivos citados anteriormente. Outro decaimento significativo foi na 8ª semana, que teve 50% de redução em relação à semana anterior. Neste caso, um dos motivos pode ser pelo fato da situação problema envolver números e operações, gerando com isso uma aversão a questão proposta. Ambas as questões mencionadas não obtiveram nenhum acerto. Essas questões tinham por enunciado, respectivamente, *“A gata do Pedrinho sempre espirra antes de uma chuva. Ela espirrou hoje. Pedrinho pensou: “isto significa que vai chover”. Ele está certo?”* e *“Coloque exatamente três símbolos matemáticos (+, -, x, /) entre os algarismos 1 2 3 4 5 6 7 8 9 de modo que o resultado seja igual a 100. Se quiser, você pode repetir o mesmo símbolo. Não é permitido reorganizar os algarismos”*.

515

Entretanto, pudemos observar que nas duas últimas semanas houve um aumento não somente no número de participantes, mas também no número de acertos das questões propostas. Apesar da diferença significativa das participações entre a primeira e a décima semana, o resultado do projeto foi positivo, pois a motivação para a resolução dos problemas não estava visível somente nos alunos, mas também nos funcionários do colégio que se sentiam instigados a resolver.

Um fato inesperado envolvendo o número de acertos foi que os alunos dos 9º anos representaram aproximadamente 43% do total, sobressaindo-se a todos os alunos do Ensino Médio, que juntos representaram apenas 31,18%. Este fato nos chamou atenção, pois este público deveria estar mais preocupado e acostumado com este tipo de problema, visto que este modelo de questão é o mais utilizado em vestibulares, no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e nas provas do Programa de Avaliação Continuada (PAC).

Conclusão

Analisando as respostas explanadas pelos alunos, percebemos que muitos deles entenderam o raciocínio lógico por trás do problema, mas não conseguiram expressar corretamente a resposta. Isto nos leva a pensar que muitas vezes não é o raciocínio lógico somente que está faltando, mas uma melhor conclusão e exposição de ideias. Ainda, pudemos perceber que os alunos não estão habituados a resolver problemas, principalmente se estes envolvem raciocínio lógico.

Este projeto teve uma boa aceitação e isso nos deixou contentes, haja vista que foi realizado pela primeira vez. Pode-se perceber que os alunos estavam envolvidos com os problemas, sendo que alguns deles resolveram a maioria das questões propostas. Além disso, a professora supervisora constatou que o projeto contribuiu de forma significativa no progresso dos alunos e abriu caminho para a realização de outros trabalhos voltados para atividades envolvendo o raciocínio lógico.

Referências Bibliográficas:

516

GUARAPUAVA. **Projeto Político Pedagógico**. 2012. Disponível em: <<http://www.grpbibiana.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/14/950/3567/arquivos/File/PP2012.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2014. (Colégio Estadual Bibiana Bitencourt)

RODRIGUES, A.; MAGALHÃES, S. C. **A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NAS AULAS DE MATEMÁTICA: diagnosticando a prática pedagógica**. [s/d], 16f. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/setembro2012/matematica_artigos/artigo_rodrigues_magalhaes.pdf>. Acesso em: 17 set. 2014.

SOUSA, A.B de. **A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA**. TCC, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005, 12f. Disponível em: <<http://www.ucb.br/sites/100/103/TCC/22005/ArianaBezerradeSousa.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2014.

VASCONCELLOS, S. A.; SANTOS, V. B. A dos. **RACIOCÍNIO LÓGICO: LÓGICA – MATEMÁTICA**. *Rev. Maiêutica: Curso de Matemática*. p. 23-31. 2013. Disponível em: <[file:///C:/Users/Master/Downloads/550-969-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Master/Downloads/550-969-1-PB%20(1).pdf)>. Acesso em: 17 set. 2014.

ARTE NA ESCOLA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO CONTEXTO DO PROJETO PIBID INTERDISCIPLINAR ARTES CÊNICAS E MÚSICA

Cemy Queiroz⁴
Simone de França Almeida⁵
Luiz Michel Marques de Oliveira⁶

Resumo: O presente artigo debate a inserção da Arte na escola de educação básica no ambiente do Colégio Estadual Vinicius de Moraes, na cidade de Maringá-PR, considerando a experiência vivida em campo através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em seu caráter interdisciplinar, integrando os acadêmicos de Licenciatura em Educação Musical e Licenciatura em Artes Cênicas da Universidade Estadual de Maringá.

Palavras-chave: PIBID Interdisciplinar. Música e Artes Cênicas. Arte no espaço escolar.

Introdução

O projeto PIBID Interdisciplinar: Artes Cênicas e Música tem como objetivo promover reflexões acerca do espaço da Arte na escola a partir de ações integradas entre Música e Artes Cênicas – áreas participantes do Projeto. Ele conta com a participação de acadêmicos dos cursos de Licenciatura em Artes Cênicas e Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Maringá. Em suas propostas pretende-se incluir, também, ações voltadas para a interdisciplinaridade que englobem as áreas de formação de todos os envolvidos no projeto, sejam acadêmicos ou supervisores. No caso, pretende-se realizar ações que envolvam Artes Visuais – área de formação da Supervisora do projeto.

Nas palavras da coordenadora do projeto, pretende-se ainda refletir sobre a (re)organização da Arte no referido espaço, para isso desenvolvendo ações como estudo do contexto escolar (análise de documentos públicos e planejamentos, e observações do ambiente escolar – dentro e fora da classe); realização de oficinas práticas de integração entre as áreas (desenvolvidas e ministradas pelos próprios participantes visando o grande grupo como público alvo, assim como a comunidade externa, em ações piloto), e planejamento de ações a serem aplicadas no colégio durante toda a vigência do projeto.

⁴ Acadêmico da 3ª série do curso de Licenciatura em Educação Musical pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Contato: scott_collie@rocketmail.com.

⁵ Acadêmica da 3ª série do curso de Licenciatura em Artes Cênicas pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Contato: simonefrance007@gmail.com.

⁶ Acadêmico da 3ª série do curso de Licenciatura em Artes Cênicas pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Contato: michel.marquez@hotmail.fr.

Contato primo e desdobramentos posteriores

O Colégio Vinícius de Moraes, que integra a Rede Pública Estadual de Ensino, funciona nos três períodos (manhã, tarde e noite), e encontra-se em uma região periférica da cidade de Maringá. Sua estrutura é precária e curiosa, tendo em vista que compreende uma área vultosa, mas utiliza apenas uma pequena parcela da mesma.

O primeiro contato se deu a partir de uma visita formal que apresentou o grupo aos funcionários e instalações do colégio, bem como a supervisora e coordenadora do projeto –prof. Adriana Mendes e prof. Me. Andréia Veber, respectivamente. Em seguida, passamos a frequentar o colégio com assiduidade, observando os alunos no período do intervalo e em classe, durante as aulas de Artes ministradas pela supervisora do projeto. Com isso entramos em contato com diversos alunos que, curiosos, se aproximavam. Tais contatos proporcionaram descobertas interessantes como o latente interesse dos jovens por Música e a vontade em descobrir mais sobre Teatro. Alguns deles já tocam algum instrumento musical e mantem grupos musicais. Considerando tal interesse, haverá ainda a relação com o evento de extensão Recitais Scherzo, da Universidade Estadual de Maringá (UEM), que proporciona recitais quinzenais para a comunidade interna e externa, com um repertório que varre desde a Música Antiga, até o sec. XXI, também com obras de compositores do Departamento de Música da UEM. No ambiente escolar, o projeto receberá não somente os acadêmicos de Música, mas os acadêmicos de Artes Cênicas, em apresentações durante determinados períodos de intervalo, em dias distintos.

518

Interdisciplinaridade do projeto

Faz-se importante a explicação do termo que, diferentemente da polivalência, a interdisciplinaridade valoriza as singularidades das áreas e as agrega de modo colaborativo, sem supressão.

A polivalência consistia em um professor ser obrigado a ensinar música, teatro, dança artes visuais e desenho geométrico, tudo junto, da quinta série do ensino fundamental ao ensino médio, sendo preparado para tudo isso em apenas dois anos nas faculdades. (BARBOSA, 2008, p.24 apud VEBER, 2014, p.2).

A interdisciplinaridade é entendida como o equilíbrio entre áreas, de modo a respeitar as suas especificidades bem como a formação específica dos envolvidos, sejam

eles professores supervisores ou acadêmicos, permitindo relações entre conteúdos inerentes de cada área e objetivos comuns, procedendo a partir do cotidiano dos envolvidos e relacionando-os com o universo maior das Artes (VEBER, 2014, p.3).

Tendo em vista o caráter interdisciplinar do projeto, optou-se por desenvolver oficinas piloto antes do ingresso efetivo no colégio. Houveram oficinas desenvolvidas e ministradas por acadêmicos de Música para acadêmicos do Teatro e vice-versa, bem como a mescla das graduações para que pudéssemos pensar coletivamente em atividades, oficinas e eventos que agregassem conteúdos de ambas áreas. Tais oficinas resultaram em propostas de pequenos grupos, contando com dois ou três acadêmicos, que posteriormente viriam a ser aplicadas no colégio. Anteriormente as propostas foram trabalhadas em um evento aberto a comunidade externa, nos mostrando possíveis reações, eventualidades e resultados que poderiam ocorrer com os alunos do fundamental e colegial.

No referido processo compreendemos ainda a valia da presença da supervisora nas ações do projeto, que contribuiu com orientações fundamentais, propondo adaptações visando o público alvo, levando em conta sua familiaridade com a turma que receberia a oficina em uma ocasião vindoura.

519

“A Charge em cena: entre o Teatro e Música” – A descrição da proposta

A temática de ação de todas as equipes foi retirada dos planejamentos anuais da professora de Arte da escola, supervisora do projeto. Esta equipe teve como tema a “Charge”. O título resume a proposta da oficina desenvolvida em classe com alunos do 7ºB no período matutino, que objetivou desenvolver cenas sucintas utilizando conteúdos da Música e Cênicas, partindo das Artes Visuais. Tal elo se fez pela Charge, de modo que poderíamos extrair a cena, seu teor, antecedente, conseqüente, paisagem sonora e trilha sonora. Optamos pela Charge pois nelas estão incutidas mensagens, logo desejávamos a reação dos alunos e suas interpretações, bem como a reflexão acerca dos temas retratados, por meio de seu caráter lúdico.

Houve um processo bastante complexo e detalhado visitando os conteúdos citados, bem como diversos outros, de modo a suscitar a criatividade dos alunos e estimulá-los, a começar pela ambientação. Quando os alunos adentraram, por exemplo, havia uma nova disposição em que todas as carteiras e cadeiras foram afastadas para as laterais da sala, deixando um espaço amplo ao centro, não havendo algo para ‘prender-

se', os colocando em uma situação não usual. Com relação à ação, desenvolvemos jogos teatrais e atividades musicais que, de certo modo, embasaram e prepararam os alunos para que pudessem atingir o objetivo final – apresentar suas respectivas cenas. De acordo com a educadora musical Violeta H. de Gainza:

A educação, enquanto promotora do desenvolvimento integral do ser humano, recorre às mais variadas formas de mobilização, essencialmente inspiradas no jogo, modelo natural de crescimento. (GAINZA, 1990, p.22).

Considerando tal afirmação, estruturamos nosso trabalho a partir de jogos lúdicos, o que possibilitou naturalmente a integração entre as áreas. Indo ao encontro de Gainza no que se refere aos jogos e improvisação, a autora Viola Spolin salienta a valia da espontaneidade, presente nos referidos exercícios, quando afirma que a mesma é:

(...) um momento de liberdade pessoal quando estamos frente a frente com a realidade e a vemos, a exploramos e agimos em conformidade com ela. Nessa realidade, as nossas mínimas partes funcionam como um todo orgânico. É o momento de descoberta, de experiência, de expressão criativa". (SPOLIN, 2010, p.4).

520

De acordo com Spolin, o processo com os jogos faz com que o aluno sintase livre para criar, pensar e participar das propostas em um ambiente descontraído.

A apresentação das cenas exprimiram situações muito ricas como um jovem que entregou-se ao personagem extraído da charge, improvisando com base na temática estabelecida para a cena, surpreendo até mesmo seus colegas de classe, ou ainda como relacionaram a questão musical com a participação de um 'personagem-rádio', por exemplo.

Posteriormente, ao final da oficina, nos colocamos em círculo e conversamos sobre suas impressões. Em tom descontraído dissemos que estavam proibidas as palavras 'chato' e 'legal', a menos que viessem seguidas da justificativa, ou seja, o porque de tal opinião. Fomos surpreendidos quando vários deles disseram que esperavam por uma situação desinteressante, mas que, diferentemente de seu cotidiano em que escrevem em seus cadernos a matéria estampada no quadro, participaram ativamente da ocasião, logo sua integração se fez fundamental para o andamento das atividades. Salientaram ainda outros aspectos positivos como a concentração que precisaram ter para conseguirem realizar as atividades, o silêncio que conseguiram manter para compreender as cenas dos amigos e não atrapalha-los – de acordo com um

aluno, nunca há silêncio integral e naquela ocasião teria sido a primeira vez –, e evidenciaram seu apreço por Música e Artes Cênicas. Outro aluno em específico relatou ainda que sua satisfação na oficina fez-se aparente em poder imprimir suas opiniões a respeito do que desenvolvemos, bem como sobre os exercícios, tendo em vista que em âmbito geral eles não se expressam.

Com isso, a oficina apresentou como resultado um número surpreendente de jovens interessados em aprender determinados instrumentos musicais, bem como o anseio em descobrir mais sobre Artes Cênicas, vislumbrados pela experiência de ‘palco’, o que possibilita a aplicação de novas oficinas que acontecerão em breve, como ensino coletivo de violão, ensino coletivo de canto, oficinas de percussão, construção de máscaras, construção de malabares, e apresentações artísticas quinzenais via projeto Recitais Scherzo, com atrações musicais, atrações cênicas e integração das áreas. De acordo com a supervisora do projeto em nossas reuniões periódicas, as crianças indagam repetidamente sobre a volta das equipes, logo as ações tem sugerido um novo contexto no ambiente do Colégio Vinicius de Moraes.

Considerações

Tendo em vista as experiências proporcionadas pelo projeto, é clara a carência da escola no que se refere às Artes, logo o PIBID vem a somar, contribuindo com a formação dos jovens e com o ambiente escolar. Outrossim, o projeto afeta o aspecto social, considerando que os alunos absorvem e transmitem os conhecimentos apreendidos no referido ambiente em seus respectivos ambientes.

O PIBID nos afeta ainda no que se refere a nossa formação enquanto educadores, corroborando com o processo que se dá via as disciplinas de Estágio Supervisionado, presentes na grade curricular dos cursos de Licenciatura, proporcionando experiências de ensino em realidades distintas. Tais experiências referem-se não somente às atividades desenvolvidas dentro de classe, em uma perspectiva curricular, mas ao ambiente escolar de forma integral, em observações, contatos com os alunos, oficinas, entre outras situações, porém, com o adendo da interdisciplinaridade. A princípio há a dificuldade em se pensar coletivamente sem supressão de áreas, entretanto, a interdisciplinaridade proporciona uma vivência artística vista por outro prisma, com mais possibilidades, conteúdos, e atratividades aos alunos.

Referências Bibliográficas:

GAINZA, Violeta H. de. A improvisação musical como técnica pedagógica. Disponível em: <http://www.atravez.org.br/ceem_1/improvisacao_musical.htm>. Acesso em 19 de Setembro de 2014.

SPOLIN, Viola. Improvisação para o Teatro. São Paulo: Perspectiva, 2010.

VEBER, Andréia. Música e Artes Cênicas: discutindo o espaço das Artes na Escola no contexto do projeto Interdisciplinar PIBID UEM 2014, 2014.

ARTE, MATEMÁTICA E PIBID: EXPLORANDO AS OBRAS DE VINICIUS DE MORAES E KANDINSKY

Gesina Maria Koppe¹

Eva Maria de Jesus²

Kamilly Neumann Braun³

Joyce Jaqueline Caetan⁴

Resumo: O projeto envolvendo Arte e Matemática contando com a colaboração de pibidianos (acadêmicos bolsistas do Programa Institucional de Iniciação à Docência) surgiu em função da comemoração do centenário de Vinicius de Moraes em 2013. Inicialmente, os alunos conheceram a obra do pintor Kandinsky que utiliza muitas formas geométricas em suas telas. Após, solicitamos que reproduzissem telas semelhantes (com mesmo estilo do pintor) inspiradas na música “Aquarela” de Vinicius de Moraes. Desta forma, homenageando dois grandes vultos da Arte, o ensino da geometria se apresentou de forma mais agradável, divertida e estética.

Introdução

A Matemática está em todo lugar. Nas Artes pode se revelar uma grande aliada à perfeição da obra, pois muito da beleza estética está relacionada às composições geométricas. A obra de Kandinsky é um retrato disto.

Associar Arte e Matemática em sala de aula é na verdade, revelar que a Matemática está aí, em todos os lugares, na música, nas pinturas, no dia-a-dia de todas as pessoas.

Ensinar geometria através da arte da pintura pode se constituir em uma ferramenta metodológica extremamente rica, motivadora e criativa, pois em geral, os alunos adoram desenhar e pintar.

Aprender Matemática por meio da arte é uma ideia que pode ser percebida ao longo da história dessa ciência, pois muitos filósofos, geômetras e arquitetos desenvolveram projetos nos quais a Matemática foi elemento fundamental e a partir dos quais lhes foi necessário descobrir propriedades, criar fórmulas, enfim, aprender Matemática. (ANTONIAZI, 2005, p.10)

Nessa direção, Gusmão (2013), afirma que a Arte, na sua dimensão estética, criativa e cultural é fundamental na formação de professores e nas atividades pedagógicas de sala de aula. De acordo com o autor, ao explorar a Arte relacionada à Matemática, pode-se favorecer a

¹ Professora Supervisora do PIBID-Matemática. Escola Estadual Pio XII-Irati-PR. gesinakoppe@gmail.com

² Acadêmica bolsista do PIBID-Matemática. UNICENTRO-Campus Irati. kamillybraun06@hotmail.com

³ Acadêmica bolsista do PIBID-Matemática. UNICENTRO-Campus Irati. evapg@hotmail.com

⁴ Coordenadora de área do PIBID-Matemática. UNICENTRO-Campus Irati. Doutora em Educação. joyce.tardo@yahoo.com.br

compreensão de alguns conceitos matemáticos, além de abandonar abordagens fragmentadas em detrimento às abordagens interdisciplinares.

Experienciar a matemática e a arte pode ser um caminho para o desenvolvimento integral do ser humano, dando-lhe condições de ter uma visão mais global de mundo e do próprio homem. A matemática e a arte têm um forte potencial interdisciplinar que possibilita o resgate da unidade no trabalho pedagógico, pois seus conteúdos ensejam diálogos com as demais áreas do conhecimento. (GUSMÃO, 2013, p.23)

Desenvolvimento

O presente trabalho foi realizado na Escola Estadual Pio XII – Ensino Fundamental na cidade de Irati-PR, em 2013, com três turmas do 6º ano.

A ideia surgiu quando observamos uma tela do autor Kandinsky e percebemos que o pintor utiliza diversas formas geométricas em suas obras, o que poderia se constituir em um material muito interessante para ensinar geometria. Assim, solicitamos que nossos alunos realizassem pinturas semelhantes a desse autor, com o objetivo de que eles aprendessem geometria pintando. Para desenvolver o trabalho surgiram vários questionamentos entre nós, como: Fariam o trabalho individualmente ou em grupo? Qual seria o tamanho da tela que eles fariam? O que devia ser expresso na tela? Quais os conteúdos matemáticos que iríamos explorar com o trabalho?

Após esses questionamentos e decisões, optamos por escolher a música ‘Aquarela’ de Vinicius de Moraes como inspiração para realizar o trabalho, pois em 2013 era comemorado o centenário deste compositor.

A metodologia de trabalho escolhida se consistiu em várias etapas. Primeiramente levamos imagens de telas do pintor Kandinsky para os alunos verificarem como a Matemática está presente nas obras de arte. Após, os alunos foram organizados em grupos para a realização do trabalho. Cada grupo possuía um trecho da música “Aquarela” e deveria fazer um desenho envolvendo figuras geométricas, em uma folha de papel sulfite. O desenho deveria ser bem colorido, preenchendo a folha inteira e devia retratar o que o trecho da música dizia. Apareceram trabalhos maravilhosos, descobrimos uma criatividade imensa em nossos alunos.

Após essa etapa todos os trabalhos foram recolhidos e foi feita uma seleção bem criteriosa entre a equipe pedagógica para selecionar os melhores trabalhos. Após essa seleção, os alunos em seus grupos, deveriam ampliá-lo para um painel de 1,50 m por 1,20 m, primeiramente apenas a lápis e depois pintá-lo com tinta seguindo fielmente as cores do desenho original.

Após a conclusão dos trabalhos, eles foram apresentados juntamente com a música Aquarela na Noite Cultural da Escola. Ao lado de cada trabalho ampliado era colocado o desenho original.

Nesse trabalho foram utilizados diversos conceitos matemáticos. Em geometria, envolveu o desenho das mais diversas figuras geométricas, conceitos como o de diâmetro, semicírculo e arco, bem como de conhecimentos sobre ampliação e proporção. Além disso, essa atividade despertou o espírito colaborativo, o interesse dos alunos pela geometria e pelas artes e revelou ainda, a criatividade e a estética presentes na Matemática.

Conclusão

O projeto realizado utilizando as obras de Vinicius de Moraes e Kandinsky com vistas ao ensino de Geometria atingiu todos os objetivos propostos inicialmente, resultando belos trabalhos artísticos dos alunos, a alegria de aprender Matemática ao pintar e ao de enxergar a Matemática nas Artes.

Os trabalhos dos alunos e as experiências de nossa atividade já foram expostos na comunidade local, no Núcleo Regional de Educação e na UNICENTRO no III Fórum das Licenciaturas para alunos do curso de Matemática.

525

Referências Bibliográficas

ANTONIAZZI, Helena Maria. **Matemática e Arte: uma associação possível.** (Dissertação de Mestrado). Porto Alegre, PUCRS, 2005.

GUSMÃO, Lucimar Donizete. **Educação Matemática pela Arte: uma defesa da educação da sensibilidade no campo da Matemática.** (Dissertação de Mestrado) Curitiba, UFPR, 2013.

ARTE-CIDADE: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÕES URBANAS NO ESPAÇO DA ESCOLA PÚBLICA

Amanda Médici Baron da Silva

Bárbara Nakay Guandalini

Camila Fujita Abrahão

Natália Vasquez Lopes de Oliveira Ugolini

Resumo: O intuito deste texto é relatar e refletir sobre a construção de um trabalho coletivo em arte que possibilitou a aproximação dos estudantes do curso de licenciatura em Artes Visuais (bolsistas PIBID) junto à realidade da escola pública. O trabalho envolveu os educandos de escola pública em atividades voluntárias e em contra turno, com resultados significativamente transformadores nas suas realidades.

Palavras-chave: Arte-Educação. Arte-Cidade. Meio-ambiente. Lambe-Lambe. Coletivo. PIBID.

Introdução

Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire explica que o professor tem que ter consciência, responsabilidade, ética, respeito e autonomia; ter gosto e paixão por seu educando, estimulando os alunos para a busca de novos conhecimentos, aprendizados, abordando curiosidades ensinando respeito e dignidade. Este livro teve total importância para o início das discussões e desenvolvimento no projeto realizado no Colégio Estadual Vicente Rijo. Onde priorizamos uma educação livre e igualitária, viabilizando a troca de conhecimentos e ideias para o desenvolvimento do projeto de arte urbana.

O projeto propôs uma oficina de Arte-Cidade, através da construção coletiva de trabalhos de intervenção urbana com os alunos do Ensino Médio do Colégio Estadual Vicente Rijo de Londrina.

Desenvolvimento

O projeto acontece semanalmente às quintas-feiras, em contra turno. O objetivo é desenvolver atividades que envolvam a relação entre Arte e Cidade e com isso salientar um envolvimento dos estudantes com a escola e sua comunidade. A proposta apresentada aos estudantes da escola foi de desenvolver trabalhos coletivos, onde o envolvimento de todos teria o mesmo grau de importância. As propostas artísticas

relacionadas à Arte-Cidade são diversas, como arte mural, performance, instalação e outras. No entanto a proposta que destacamos neste trabalho foi a produção de um grande mural feito com a técnica de lambe-lambe¹ por utilizar recursos acessíveis. A construção deste projeto contou não somente com os envolvidos diretos deste PIBID, mas também com parte da comunidade escolar.

Nas reuniões junto ao coordenador da universidade, os supervisores das escolas e os pibidianos, houve um debate a respeito dos filmes *A Educação Proibida* (2012) e *Escolarizando o Mundo* (2011), onde se refletiu a respeito dos conceitos sobre educação de Freire, analisados por este grupo. Por consequência, decidiu-se que, os trabalhos partiriam sempre de decisões coletivas para os desenvolvimentos dos trabalhos com os estudantes.

Os pibidianos apresentaram aos estudantes diversas possibilidades de interação de arte e cidade, como grafite, lambe-lambe, stencil, flashmob, instalação, dentre outros. Assim como adaptações deste tipo de trabalho dentro do próprio Colégio², cujo espaço físico é amplo. Também houve orientação a respeito das questões legais sobre este tipo de intervenção artística.

Após o trabalho de apresentação das possibilidades, os alunos optaram por desenvolver a proposta de grafite – que não foi possível, pois, não havia verba para desenvolvimento destas atividades neste primeiro momento. Sabendo desta dificuldade, pensou-se em projetos de baixo custo e que pudessem suprir a vontade de um trabalho coletivo. Em seguida, foi analisado que a criação de lambe-lambes seria a mais adequada para o momento.

A primeira experiência proposta foi criação de pequenos lambe-lambes, com folhas de sulfite desenhadas e logo após, xerocadas, onde todos os alunos pintaram os desenhos xerocados e fixaram os mesmos nos espaços do colégio. A possibilidade de cada aluno poder desenhar o que fosse de seu maior interesse ou se não gostasse de desenhar poder colorir recortar ou modificar o trabalho do outro, nos mostrou que a proposta coletiva estava sendo interessante também para eles e que o projeto se tonara

¹ Lambe-lambe é um cartaz com conteúdo artístico e/ou crítico colado em espaços públicos. É uma forma de intervenção criativa na sua cidade, com o poder de despertar as pessoas para reflexões que em geral não estão presentes no nosso dia a dia.

² O Colégio Estadual Vicente Rijo é uma das maiores escolas do Estado do Paraná, com localização privilegiada na região central de Londrina, abarcando, no entanto, principalmente estudantes de regiões periféricas da cidade.

coletivo de forma efetiva. Eles mesmos sediam seus trabalhos para os outros do grupo, pediam por interferências, os próprios pibidianos tinham seus desenhos alterados e aos poucos o projeto se concretizou como coletivo – eles não elogiavam particularidades de seus desenhos e sim do trabalho que tinham formado conjuntamente.

Com o intuito de desenvolver outras propostas além do lambe-lambe e não focar o projeto em somente uma proposta artística, mas que prosseguisse com baixo custo, foi desenvolvido instalações com barbantes coloridos. Estas construídas com trançados, enrolados, bordados, emaranhados em diversos ambientes da escola; dando ao trabalho a possibilidade de intervenção dos demais estudantes da escola – os que estavam no pátio naquele momento, participaram de algumas construções junto aos estudantes participantes do projeto. Alguns dias depois da conclusão deste trabalho, os alunos do ensino fundamental da escola desconstruíram os trabalhos expostos e houve um movimento na construção de pulseiras ornamentais com o material. Os estudantes da oficina não se sentiram incomodados com a desmontagem de seus trabalhos, fizeram piadas sobre o fato de que a arte que haviam construído havia sido modificada. Neste momento entenderam que seus trabalhos não era somente deles, mas de todos que agiram sobre/com ele. A comunidade estudantil aos poucos estava entendendo os trabalhos propostos pelos estudantes deste grupo e percebendo os espaços do ressignificados colégio.

Outra proposta que partiu junto às ações e propostas iniciais do PIBID foi o encontro com artistas locais, junto ao seu trabalho. O primeiro trabalho a ser visitado foi um mural executado próximo a escola, onde os estudantes puderam conversar com a artista Thaís Arcangelo e sanar suas curiosidades a respeito de processos de criação, reconhecimento artístico, materiais etc. Foi proposto também a visita à Divisão de Artes Plásticas/UEL onde mais uma vez os estudantes puderam entrar em contato com alguns dos artistas que expunham naquele momento.

Por haver a necessidade de continuar um trabalho onde todos os envolvidos estavam estimulados em desenvolver seus potenciais artísticos e com ações de baixo custo, decidimos – pibidianos e supervisora – por arcar com os custos e começarmos um grande projeto mural, trabalhando com lambe-lambes.

A proposta inicial do trabalho era de desenvolver um grande Totem coletivo, onde os alunos pudessem criar fragmentos desse totem em folhas de jornal, tinta acrílica, pigmentos e cola caseira e escolher o local do colégio que acolheria o mural.

Este trabalho envolveu não só os participantes diretos do PIBID de Artes Visuais do Colégio (estudantes, pibidianos e a professora supervisora); mas contou também com a colaboração voluntária de ex-estudantes da escola; de artistas murais da cidade que tem trabalhos apreciados pelos estudantes e outros universitários do curso de Artes Visuais que não fazem parte do PIBID da escola. Todos eles envolveram-se de forma significativa e ajudaram a consolidar o projeto de forma coletiva e com a comunidade. A troca que ocorreu entre estudantes e convidados foi refletida no trabalho. Os relatos dos estudantes foi que perceberam novos modos de utilizar os materiais, ampliando as possibilidades nos seus trabalhos como pintura, desenho, acabamento etc. Não só os alunos começaram a entender de outra forma o processo coletivo como também os convidados que nos relataram satisfação por estar podendo produzir dentro do colégio novamente, participar com os estudantes e rever os conceitos de seus trabalhos e da própria escola.

Com o passar dos encontros foi visto a impossibilidade de cobrir o muro escolhido inteiro apenas com os fragmentos do totem e analisando uma nova proposta cabível ao tempo e número de estudantes. Vendo essas dificuldades os próprios estudantes propuseram uma mudança de estratégia, sugeriram criar em grande escala um trabalho referenciado no quadro “Os Operários” de Tarsila do Amaral, transformando os fragmentos dos totens nas cabeças e ao fundo uma grande escola; assim como se vê nas variadas cabeças e a indústria do quadro original. A proposta é uma reflexão crítica e visual ao sistema de ensino, que não observa os educandos como indivíduos e sim como uma grande massa, desconsiderando suas diversidades e conhecimentos e a escola como parte desta fabricação de conhecimento massificador. Este trabalho encontra-se hoje na sua última fase de construção, faltando apenas à conclusão desta pintura representativa do Colégio.

529

Conclusão

O trabalho desenvolvido através do PIBID no Colégio Estadual Vicente Rijo na cidade de Londrina tem sido gratificante e desafiador, pois embora a vontade de transmitir conhecimento de arte urbana seja estimulante, houve a constatação que os recursos disponíveis para aquisição de materiais necessários para a realização das atividades não chegaram em tempo hábil, condicionando a escolha por trabalhos de baixo custo, já que os mesmos foram custeados pelos pibidianos e supervisora do

projeto. No entanto, mesmo com as adversidades encontradas foi possível desenvolver diversos projetos que unificaram toda a equipe e aguçou o espírito de grupo.

A arte urbana representa para os alunos a manifestação da individualidade no trabalho coletivo, onde a arte está inserida no seu cotidiano e não reclusa em espaços inacessíveis.

Pensando na escola como um espaço público, a inserção de novos elementos nesse espaço rotineiro dos estudantes que antes passavam despercebidos pelos corredores, pátios e salas, acostumados com o ambiente escolar, influenciam a ver, sentir, ouvir e repensar esse local. As intervenções urbanas possibilitam diálogos e reflexões sobre o espaço, provocando sensações e novas formas de se relacionar e se comunicar com esse ambiente.

O espaço urbano não é apenas mais um lugar de passagem com funções pré-determinadas, agora ele é capaz de suscitar questões e reações únicas para cada indivíduo. Possibilitando assim uma nova formação da identidade dos contextos urbanos, do imaginário desses alunos, funcionários e professores que transitam no mesmo.

Tornar a arte mais próxima dos educandos e da comunidade escolar e possibilitar a apropriação dos espaços públicos como espaços revalorizados e de significância artística para esta comunidade, foi um dos maiores ganhos do projeto até o momento, bem como a participação constante e efetiva de todos os envolvidos.

Os desafios pertinentes nesse trabalho estão longe serem finalizados, mas com certeza conseguimos transmitir que a arte não é uma disciplina secundária dentro da escola. Assim como outras disciplinas, ela tem fundamental importância no desenvolvimento de nossos educandos, bem como para toda a sociedade. Além disso, fomentar nos pibidianos a vontade de se trabalhar com/para a educação visando formas reais da construção de um trabalho de qualidade no ensino público, contribuindo na formação pessoal, cultural, artística, sensível e estética desenvolvida junto aos alunos da educação básica.

Referências Bibliográficas

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S/A, 2001. 165p.
- DOIN, Germán. **A Educação Proibida**. [Documentário]. Produção de Verónica Guzzo, direção de Germán Doin. Argentina, Creative Commons, 2009-2012. 145min.

BACK, Carol. **Escolarizando o Mundo: o último fardo do homem branco.**
[Documentário]. Produção de Lost People Films, direção de Carol Back. Ladakh, Índia,
Lost People Films, 2011. 65min.

ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERVENÇÕES SIGNIFICATIVAS COM O PIBID

Rafaela Venzi Vialle¹
Aline da Silva Pedro Freitas²
Anilde Tombolato Tavares da Silva³

Resumo: O presente artigo tem como objetivo compartilhar as experiências vivenciadas por meio do subprojeto “De que vale olhar sem ver: A Arte na Educação Infantil” desenvolvido pelo PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) de Pedagogia na UEL (Universidade Estadual de Londrina) e financiado pela CAPES (Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior) sendo as intervenções realizadas Escola Municipal Maria Shirley Barnabé Lyra em uma turma do EI-6 (Educação Infantil) na cidade de Londrina, Paraná. O subprojeto que está em andamento tem como objetivo desenvolver a percepção visual, sensibilidade estética e expressão em Artes Visuais.

Palavras-chave: PIBID. Artes Visuais. Interdisciplinaridade.

Introdução

Sabemos que a Arte está presente no cotidiano de nossos alunos, tanto na escola ou em casa, ao assistir TV ou folhear um livro, por exemplo. Porém, ao pensarmos em um subprojeto que abordaria este tema tão amplo como Artes Visuais, buscamos focar na Arte em si, em suas técnicas, artistas famosos, estética e sensibilidade, tópicos muitas vezes esquecidos. Na Educação Infantil, podemos ver a arte permeando por quase todos os projetos trabalhados pelas professoras, nas pinturas, desenhos, colagens desenvolvidas pelas crianças, porém esta é muitas vezes incluída na rotina mecanicamente, perdendo sua verdadeira essência.

532

Como já citado, o subprojeto “De que vale olhar sem ver: a Arte na Educação Infantil” é desenvolvido dentro do PIBID sendo este financiado pela CAPES. As atividades ocorrem tanto no CECA (Centro de Educação, Comunicação e Artes) como na Escola Municipal Maria Shirley Barnabé Lyra com 20 (vinte) alunos do EI 6.

Com este trabalho temos como objetivo apresentar os resultados das intervenções do Projeto PIBID/Pedagogia e discutir sobre os processos criativos na Educação Infantil, relacionando nossas práticas pedagógicas com a teoria utilizada para fundamentar nossas ações.

¹ Estudante do 3º ano do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (UEL);
rafaela_vialle@hotmail.com

² Estudante do 1º ano do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (UEL); aline-pedroo@hotmail.com

³ Doutora em Educação, docente de Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Coordenadora do PIBID/Pedagogia; anildetombolato@gmail.com

A importância da Arte na Educação Infantil

O RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil) nós traz uma discussão importante e base para que os professores possam trabalhar a Arte de maneira significativa na Educação Infantil, colocando-a como disciplina a ser trabalhada e não somente o momento de fazer cartões para as mães e enfeitar a sala de aula.

A presença das Artes Visuais na educação infantil, ao longo da história, tem demonstrado um descompasso entre os caminhos apontados pela produção teórica e a prática pedagógica existente. Em muitas propostas as práticas de Artes Visuais são entendidas apenas como mero passatempos em que atividades de desenhar, colar, pintar e modelar com argila ou massinhas são destituídas de significados. (RCNEI, 1998, pág. 87)

Pensando a realidade segundo a teoria crítica, percebemos que as crianças estão sendo bombardeadas pelo mundo do consumo e da indústria cultural, onde os processos criativos são quase nulos, visto que tudo chega pronto, definido. Os livros e apostilas já não permitem mais a criança imaginar, lhe dão pronto o estereótipo dos personagens aos quais antigamente as crianças imaginavam por sua conta, exercendo o exercício mental de criar, por exemplo.

Como diz Souza (1977), a arte é uma linguagem natural, e muitas vezes mais clara que qualquer outra, e está presente na educação do indivíduo devido a sua interdisciplinaridade:

As atividades artísticas na escola favorecem a disciplina da atenção por encerrar a análise de múltiplas formas, a comparação de grandezas nos sentido das proporções, a avaliação das relações especiais, a percepção das posições relativas das linhas diretrizes de movimento, a estimativa das intensidades cromáticas, o conhecimento da natureza e do efeito das cores. No trabalho criador intervêm processos mentais complexos e diversos: visuais, motores e de associação. (SOUZA, 1977, 57)

Ou seja, por meio das Artes Visuais o professor pode proporcionar um mundo de aprendizagens que sejam realmente significativas para seu aluno, proporcionando momentos de criação, e tornando possível os alunos se apropriarem de seu mundo, do tempo em que vivem, reproduzindo-o segundo suas ideias, e experiências que possuem. Não esquecendo que: “Por ser um conhecimento construído pelo homem através dos tempos, a arte é um patrimônio cultural da humanidade e todo ser humano tem direito ao acesso a esse saber.” (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2009, pág. 12).

O subprojeto: “De que vale olhar sem ver: a Arte na Educação Infantil”

O subprojeto “De que vale olhar sem ver: a Arte na Educação Infantil” é desenvolvida na Escola Municipal Maria Shirley Barnabé Lyra (observação e intervenções) e na UEL, onde acontece as reuniões mensais para planejamentos e discussões.

Tanto o eixo temático como o tema a ser trabalhado na escola ficou à escolha dos bolsistas. Assim, nos foi dada liberdade para que pensássemos o planejamento para o eixo de Arte, apresentando-o no geral. Este planejamento geral foi feito antes das observações em sala de aula e se apresentou da seguinte forma: cada mês do ano seria trabalhado um tema de Artes Visuais, por exemplo, Julho trabalhamos o desenho e em Agosto a pintura. As observações duraram aproximadamente um mês. Toda as segundas-feiras íamos até a escola observar a sala composta por 20 alunos da Educação Infantil nível 6 (EI-6). A rotina nesta dia é composta por oração inicial, ajudante do dia – no qual a professora trabalha as letras do alfabeto e as sílabas – calendário, matemática, recreio, educação física, trabalho em grupo, jogos ou músicas e saída. Observando os alunos, a estrutura da escola e os materiais disponíveis fomos aos poucos moldando e melhor estruturando o planejamento que é feito semanalmente.

Foram escolhidas duas intervenções para discussão neste artigo referentes ao mês de Agosto, no qual foi trabalhado a pintura.

Nesta primeira intervenção trabalhamos com a pintura no muro da escola. Aproveitamos o fato de que na intervenção anterior tínhamos trabalhado a pintura rupestre, e também articulamos com o projeto dos animais que a professora estava trabalhando para montar esse plano de aula. Ainda em sala, a bolsista deu um feedback para as crianças sobre a pintura rupestre, e conversou com as mesmas sobre o tema que a regente estava trabalhando, os animais. Explicamos também os materiais que iríamos usar para a produção (carvão, pincéis e tinta guache de várias cores) e levamos as crianças até o muro, onde puderam desenhar e pintar livremente, embora a grande maioria tenha tentado fazer pinturas de animais e também rupestre, já que foram citadas em sala. A atividade proporcionou um momento muito interessante para as crianças, e também para nós bolsistas, que pudemos presenciar a alegria delas frente à uma atividade que não estão acostumadas. Mostravam suas pinturas umas para as outras, escreviam seus nomes como assinando suas obras e queriam mais com o fim da atividade. As crianças adoram materiais como tinta guache e pincéis. O lidar com os

matérias que envolvem as técnicas artísticas o aluno transforma esses materiais, e assim expressa tanto o que vê tanto o que sente.

Ao transformamos as matérias, agimos, fazemos. São experiências existenciais – processos de criação – que nos envolvem na globalidade, em nosso ser sensível, no ser pensante, no ser atuante. (OSTROWER, 1987, pág. 69)

Podemos pensar então, como é importante esses momentos de expressão livre por parte da criança. Souza (1977, pág. 75) nos diz que a criança não pinta quadros, ou faz desenhos para que se torne um artista, mas sim para se expressar, sendo isso um fato importante do desenvolvimento infantil, e independe de padrões artísticos como “bonito”, “feio”, “certo” ou “errado”.

Na segunda intervenção a ser discutida foi trabalhado o artista Candido Portinari, no qual propomos uma releitura da obra “Futebol em Brodoski” de 1935. Esta aula foi muito interessante, visto que trabalhamos com as crianças principalmente as obras que Portinari se referia ao mundo infantil e suas brincadeiras. Conversamos sobre “Futebol em Brodoski”, questionando as crianças quanto a paisagem, as cores, os objetos e crianças da cena para que depois pudessem fazer a releitura, pintando com giz de cera, deixando as livres para o desenvolvimento da releitura segundo a visão de cada um.

Um poema, uma escultura ou um quadro se ligam a diferentes tipos de sensibilidade e são suscetíveis, por sua vez, de gerar formas diferentes, também, de criatividade. A emoção estética reside, justamente, na satisfação que experimentamos por nos sentirmos capazes de explorar ao máximo nossas capacidades inatas de percepção. (SOUZA, 1977, págs. 50-51)

Escolhemos estas duas intervenções pois foram muito significativas para nós devido a atitude criativa das crianças perante as propostas e como conseguem se apropriar do conteúdo dado (teórico) e desenvolverem trabalhos singulares, onde se expressam e não deixam de ser crianças.

Considerações finais

O PIBID sem dúvida nos proporciona uma ligação com a escola de extrema importância para a nossa formação como futuro docentes. Para desenvolvermos o subprojeto “De que vale olhar sem ver: a Arte na Educação Infantil” cada dia mais refletimos e discutimos sobre nossa prática e também sobre a nossa formação, buscando por referenciais teóricos e novas ideias. A nossa presença na escola visa sempre por uma aprendizagem que possa ser significativa para as crianças do EI-6, um momento

diferente, prazeroso e que gere oportunidades desafiadoras e criativas para as crianças, mas também para nós bolsistas que aprendemos tanto com os pequenos.

Referencias

HERNÁNDEZ, Fernando; MONTSERRAT, Ventura. A organização do Currículo por Projetos de Trabalho. 5ª Edição. Porto Alegre. Artmed. 1998.

BRASIL. RCNEI – Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – Brasil, 1998, V. 3. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 30 de junho de 2014.

MARTINS, M; PICOSQUE, G; GUERRA, M. Teoria e prática do ensino de Arte.1.ed. São Paulo: FTD, 2009.

SOUZA; Alcidio M. Artes Plásticas na Escola. 6.ed. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1977.

OSTROWER; Fayga. Criatividade e Processos de criação. 1.ed. Petropolis: Vozes, 1987.

ARTICULAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA NO PIBID - ASPECTOS FORMATIVOS DA DOCÊNCIA NO ACOMPANHAMENTO DE ALUNOS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Leisa Aparecida Gviasdecki¹
Francieli Potrich Lopes²
Clésio Acilino Antonio³
Benedita de Almeida⁴

Resumo: Este texto apresenta reflexões sobre o processo formativo produzido no PIBID, Subprojeto de Licenciatura, desenvolvido com graduandos do Curso de Pedagogia da Unioeste, Campus de Francisco Beltrão, em parceria com a Escola Municipal Nossa Senhora do Sagrado Coração - Educação Infantil e Ensino Fundamental. Foca, especificamente, o modo como uma professora em exercício e uma aluna em formação percebem os aspectos formativos proporcionados pela experiência de acompanhamento a uma turma de alunos em alfabetização e evidencia a articulação entre a formação inicial e continuada proporcionada no processo, pelo qual se constituem saberes sobre a escola e a prática pedagógica, na formação profissional do professor e constituição do pedagogo.

Palavras-chave: PIBID. Pedagogia. Formação docente. Alfabetização.

Introdução

A formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental é uma das incumbências do curso de Pedagogia. Como formação inicial, constitui o ponto de partida para a composição da docência nas suas dimensões profissional, política e epistemológica (WEBER, 2003) e representa diferencial significativo para a possibilidade de aquisição e sedimentação de uma “base de conhecimentos”⁵ a ser articulada no e com o exercício da profissão. Para os pesquisadores da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação,

[...] é a formação inicial que vai habilitar o ingresso na profissão e deverá garantir um preparo específico, com um corpo de conhecimentos que permita ao profissional a condução do trabalho pedagógico e que, portanto, este profissional seja preparado para o domínio desse trabalho e para estabelecer relações que satisfaçam às necessidades para as quais ele foi formado (ANFOPE, 1996, p. 21).

À Universidade, portanto, cabe garantir à formação docente condições que permitam ao futuro professor fundamentar sua atuação profissional com discernimento e clareza

¹ Acadêmica do 1º ano de Pedagogia, UNIOESTE, Francisco Beltrão, bolsista PIBID, leisaag@hotmail.com

² Pedagoga, Professora da Rede Municipal de Francisco Beltrão, Supervisora PIBID, Escola Nossa Senhora do Sagrado Coração, francipotrichlopes@hotmail.com

³ Doutor em Educação, docente da UNIOESTE, Francisco Beltrão, coordenador PIBID, clesioaa@hotmail.com

⁴ Doutora em Educação, docente da UNIOESTE, Francisco Beltrão, colaboradora PIBID, beneditaalmeida@yahoo.com.br

⁵ O conjunto de conhecimentos, compreensões, habilidades e disposições necessárias à atuação efetiva do professor numa determinada situação de ensino (SHULMAN, 2004).

teórica (ROLDÃO, 2009). Para a autora,

Toda a discussão da formação [docente] se encara à luz da construção e do desenvolvimento do conhecimento profissional (percurso epistemológico) e do desenvolvimento da perícia na ação, traduzido nas competências que caracterizam o desempenho da função (percurso praxiológico) (ROLDÃO, 2009, p. 01).

A possibilidade de relacionar um projeto de educação da classe trabalhadora coerente com finalidades emancipatórias pressupõe uma formação docente perpassada pelo princípio de que:

[...] alguém aprende quando está em condições de transferir a uma nova situação (por exemplo, à prática docente) o que conheceu em uma situação de formação, seja de maneira institucionalizada, nas trocas com os colegas, em situações não formais e em experiências da vida diária (HERNANDEZ, 1998, p. 09).

Formar-se docente, portanto, não se constitui apenas na formação inicial, porque a docência tem dimensões que somente se completam no exercício da profissão, pois a formação de professores é processo contínuo, com referências nos conhecimentos apropriados durante a formação e a atuação profissional e que contemplam as dimensões do saber e do fazer (GARRIDO, 2000). Nessa perspectiva, as condições concretas da vida e a forma de inserção do indivíduo na prática e relações sociais são fatores essenciais ao seu desenvolvimento intelectual (LEONTIEV 1988) e à formação profissional.

Assim, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID oferece situações potenciais para a formação docente. Permite que graduandos em Pedagogia experienciem situações de ensino e aprendizagem na realidade da escola; no contato direto com os alunos; na relação direta com a prática pedagógica, acompanhados pela supervisora; e com o estabelecimento de análises e reflexões fundamentadas, sob orientação dos coordenadores do subprojeto. Sem dúvida, trata-se de condição formativa para todos os envolvidos, visto trazer as questões da prática para o cerne dos estudos e discussões.

Este texto apresenta reflexões sobre o processo formativo produzido no PIBID, Subprojeto de Licenciatura, desenvolvido com graduandos do Curso de Pedagogia da Unioeste, Campus de Francisco Beltrão, em parceria com a Escola Municipal Nossa Senhora do Sagrado Coração - Educação Infantil e Ensino Fundamental. Foca, especificamente, as percepções de professora supervisora e de uma aluna em formação/pedagogia sobre os aspectos formativos da experiência de acompanhamento a

uma turma de alunos em alfabetização e evidencia a articulação entre a formação inicial e continuada proporcionada no processo.

Elementos formativos na perspectiva da professora supervisora

Os aspectos formativos do PIBID ultrapassam aqueles relacionados à iniciação dos graduandos à docência e articulam-se à formação da professora alfabetizadora, supervisora da escola de Educação Básica, como relevante elemento da formação contínua, na escola.

As interações entre supervisora e acadêmicas criam dinâmicos movimentos de problematizações à prática pedagógica que permitem reflexões sobre a relação entre situações práticas e a teoria, relativas aos conhecimentos a serem ensinados nas atividades e, algumas vezes, indicam necessidades de aprofundamento da própria formação acadêmica dos envolvidos – supervisora e acadêmicas. Nesse movimento, são identificadas necessidades de estudo de questões linguísticas, cujo conhecimento é indispensável para atuar nessa etapa da escolarização, o que possibilita à alfabetizadora retomar o contato com a teoria, por meio de leituras indicadas, discussões e interações entre pibidianas e coordenadores do subprojeto.

Assim, a participação no PIBID proporciona, à alfabetizadora, situações de reflexão sobre a própria prática e sobre o papel que desempenha, na condição de desenvolver o ensino num momento crucial da escolarização, o de iniciação da criança à participação na cultura escrita. Em suas palavras:

Percebo que o PIBID, direcionado pelo trabalho docente, entra no sentido de promover a relação entre a teoria aprendida na Universidade e as práticas reais da sala de aula. Vejo-o como uma ponte para uma formação global das acadêmicas envolvidas no subprojeto e minha, enquanto professora alfabetizadora, pois somente o currículo do curso de pedagogia não possibilita que saíamos com um conhecimento prático suficiente, para o dia a dia em uma sala de aula e para as peculiaridades envolvidas no processo de ensino e aprendizagem (Professora Supervisora da escola de EB).

Para a professora, propor diferentes possibilidades à alfabetização para abarcar o desafio de atender às necessidades de aprendizagem dos alfabetizandos faz com que a prática pedagógica se constitua, também, no dia a dia escolar, como um ganho para as pibidianas, por lhes possibilitar o encontro de possíveis soluções para a aprendizagem dos alunos. Outro argumento da alfabetizadora situa o acompanhamento diário que faz às pibidianas como elemento que a torna mais conscientes de alguns âmbitos de sua prática e aponta a possibilidade de essa participação fazer a diferença no caminho acadêmico, profissional e pessoal dessas acadêmicas, por lhes mostrar pontos a serem

ênfatisados, construídos ou reconstruídos no âmbito curricular e acadêmico da alfabetização.

Elementos formativos na perspectiva da acadêmica em formação

Do ponto de vista da bolsista pibidiana, destaca-se a importância da convivência na escola e da relação com seus profissionais como contribuições à formação; a importância de acompanhar uma sala de alfabetização, durante o curso de licenciatura, como elemento que lhe permite comparar as vivências práticas do ensino com as aprendizagens na graduação. A experiência contribui para a identificação de focos de interesse no exercício da docência.

Observar uma sala de alfabetização despertou o interesse em aprender mais sobre o processo e a finalidade da alfabetização, em saber como as crianças aprendem a ler e escrever. Enquanto acadêmica tinha uma visão errônea sobre a aprendizagem, como se todas as crianças aprendessem da mesma forma e tivessem as mesmas dificuldades, no entanto, percebi que uma sala de aula se faz com a diversidade de crianças que, por terem suas especificidades, interagem, aprendem e se comportam de maneiras distintas em relação à aprendizagem. Nesta perspectiva, vejo a importância, na prática de alfabetização, de trabalhar com diversas metodologias para tratar do mesmo assunto, ou seja, utilizar vários meios para atender essas especificidades. Por isso, o planejamento das atividades assume importância para atender melhor as necessidades dos alunos (Bolsista PIBID/Pedagogia).

540

A percepção sobre suas aprendizagens refere-se, também, aos aspectos relativos ao contexto social, político e cultural de que as crianças são expressão e pelos quais, muitas vezes, sofrem impedimentos na vida escolar, seja pela falta de aproximação de algumas famílias à vida escolar da criança, seja pela própria ausência dos pais no ambiente doméstico, fatores que deslocam à escola a responsabilidade integral pela educação.

O PIBID cria a possibilidade de o professor preparar-se teoricamente sobre as práticas pedagógicas e, ao mesmo tempo, refletir sobre elas, como uma forma de tornar-se investigador de questões envolvidas nas aprendizagens dos alunos. A presença da supervisora nos momentos de docência das pibidianas é elemento fortalecedor, porque direciona orientação e análise da prática, mediante a identificação dos pontos positivos e negativos da experiência. A acadêmica pontua: “vejo isso como um ponto extremamente importante, errar e ter alguém que possa lhe apontar o erro; e tomar esses apontamentos como forma de crescimento profissional”. Além disso, o processo de orientação da docência promovido nos encontros coletivos semanais com os coordenadores do subprojeto, para discutir sobre o andamento das atividades e para estabelecer reflexões sobre os assuntos contribuem à compreensão de situações da escola e repercute em crescimento de todos, pois provoca outras aprendizagens e

permite a integração de conhecimentos sobre a docência.

No âmbito pessoal, a participação no PIBID traz a oportunidade de agregar consciência na escolha da profissão e transformá-la em uma satisfação pessoal.

Considerações finais

O curso de Pedagogia da Unioeste, Francisco Beltrão, objetiva promover ampla e sólida formação para que o profissional estabeleça uma fundamental intervenção social no campo educacional. As ações do PIBID corroboram tal possibilidade, principalmente, por permitirem ao graduando o estabelecimento de relações fundamentais entre questões próprias da formação docente, ensino e aprendizagem, currículo e trabalho, com as experiências vividas pelos professores, alunos e gestores das instituições educacionais. Os resultados apontam o conhecimento de situações desafiadoras da prática pedagógica e formas possíveis de qualificá-la, que ressignificam a formação no curso de graduação, como, por exemplo, o modo que a escola encontra para atender à diversidade das necessidades de aprendizagens das crianças em processo de alfabetização.

A alfabetização, como processo complexo, impõe a compreensão sistemática e pedagógica do processo de aprendizado das crianças, implica possibilidades de enfrentar os desafios referentes ao papel constitutivo da linguagem, para os sujeitos (VIGOTSKY, 2009), aos conteúdos linguísticos específicos e a toda dimensão científica e técnica de seu ensino – conhecimentos teórico-metodológicos, pedagógicos, curriculares, de organização e planejamento, entre outros.

Assim, as reflexões destacam contribuições do PIBID à formação dos professores, para enfrentamento das necessidades de formação nos anos iniciais; à articulação que promove entre formação inicial e continuada; e, também, à necessidade de um redimensionamento na formação do professor alfabetizador, que também passe por redimensionar o curso de Pedagogia, nas questões relacionadas à relação com as práticas docentes na escola.

Referências Bibliográficas

ANFOPE. **Documento final do VIII Encontro Nacional**. Belo Horizonte, 1996. (mimeo.)

GARRIDO, E. **Pesquisa universidade-escola e desenvolvimento profissional do professor**. São Paulo, 2000. Tese (Livre-docência) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

HERNANDEZ, F. A importância de saber como os docentes aprendem. **Pátio Revista Pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, fev/abr 1998.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L. S. LURIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988. p.59-83

ROLDÃO, M. do C. Formação de professores na investigação portuguesa – um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional. **Formação Docente. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de professores**. v. 01, n. 1 ago.-dez. 2009.

SHULMAN, Lee S. **The wisdom of practice**: essays on teaching and learning to teach. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1125-1154, dez., 2003.

AS CONTRIBUIÇÕES DO SUBPROJETO PIBID/HISTÓRIA DA UNICENTRO PARA A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE, IRATI-PR (2012-2014)

Silvéria da Aparecida Ferreira¹

Adriane do Rocio Kaminski²

Resumo: Com esse trabalho busca-se compreender a importância e as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para o processo de profissionalização dos licenciandos participantes do Subprojeto PIBID História da Unicentro – *Campus Irati-PR*, no período que compreende 2012 a 2014. A partir de entrevistas em forma de questionários procurou-se compreender o significado deste ambiente escolar enquanto laboratório para os pibidianos desenvolverem diferentes dimensões de sua profissionalização.

Palavras-chave: PIBID: Profissionalização docente; Consciência Histórica.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) constitui-se em uma iniciativa do governo federal de valorização e aperfeiçoamento na formação de professores para a educação básica. Decorre da lei 11.502 de 11 de julho de 2007, que incumbiu à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, a tarefa de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da Educação básica, bem como, a valorização do magistério em todas as modalidades de Ensino. De forma geral, o PIBID constitui-se em um programa que alia a tríade Ensino, Pesquisa e Extensão, proporcionando um contato de maior intensidade dos bolsistas, futuros professores, com seu campo de trabalho, uma vez que o projeto envolve o planejamento da ação didática, centrado na observação, na pesquisa, na experimentação e na intervenção. Os participantes desse programa conseguem diferenciar-se dos demais licenciandos na medida em que desenvolvem habilidades e competências no campo de trabalho, obtendo experiências ímpares da prática, muito antes de entrarem nesse mercado.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência vem mostrando-se como um dos grandes fomentadores da profissionalização docente, visto que alia-se ao Estágio Obrigatório da Universidade. O programa fomenta uma formação plural, pautada tanto nas metodologias de ensino aprendizagem quanto no reconhecimento do campo profissional e de gestão escolar. Nesse sentido, o PIBID também proporciona a possibilidade de um contato mais intenso com os problemas da escola, as falhas do

¹ Acadêmica do curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual do Centro-Oeste. *Campus* de Irati/PR. Bolsista PIBID. Subprojeto PIBID/História/Irati.

² Acadêmica do curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual do Centro-Oeste. *Campus* de Irati/PR. Bolsista PIBID. Subprojeto PIBID/História/Irati.

sistema educacional, os pontos positivos da profissão, os planos de carreira. E tudo isso agrega conhecimento, experiência e autonomia aos futuros profissionais do ensino. Esse trabalho tem por objetivo problematizar as contribuições do Pibid, em especial as contribuições do subprojeto Pibid-História desenvolvido na Unicentro, Campus de Irati, para com a formação docente dos professores iniciantes. Para tanto, objetiva-se compreender os significados e a importância que os próprios pibidianos atribuem a este programa e em especial ao subprojeto Pibid-História. Nesse sentido, realizamos uma pesquisa através da aplicação de questionário aos pibidianos que fizeram parte do subprojeto de Agosto de 2012 a Março de 2014. A partir das falas dos pibidianos podemos compreender a singularidade do programa e do subprojeto na formação profissional dos licenciandos.

Buscamos problematizar os dados obtidos e identificar os acertos, os problemas, as indagações, as frustrações e as aspirações dos pibidianos quanto à sua profissionalização. Além disso, identificar as contribuições do subprojeto e a originalidade do programa a partir da fala dos bolsistas implica problematizar o papel social da Universidade e, em especial, do curso de História na formação do profissional de ensino. Buscamos entender como o Programa e o Subprojeto propiciam a articulação e a ressignificação da disciplina de História na escola, bem como, compreender o significado deste ambiente escolar enquanto laboratório para o pibidianos desenvolverem diferentes dimensões de sua profissionalização para a docência.

Desenvolvimento da pesquisa

Segundo o que evidencia o coordenador do Subprojeto PIBID/História da Unicentro Professor Dr. Claércio Ivan Schneider o compromisso para com a formação docente deve nortear as atividades de ensino aprendizagem planejadas e desenvolvidas na escola, segundo suas especificidades. Para isso foi fundamental a estipulação de metas, de objetivos e de ações para uma intervenção consciente e segura dos pibidianos no campo de atuação. Segundo o autor, o subprojeto:

[...] tem o compromisso de buscar ressignificar o campo formativo do profissional do ensino de História. Compromisso que implica fazer com que o futuro profissional crie consciência histórica de seu campo formativo e que se fortaleça a partir de uma identidade profissional construída no campo de atuação, o espaço escolar, entendido como um laboratório para se gestar e se executar diferentes experiências de ensino e de aprendizagem (SCHNEIDER, 2013, p.05).

Ressignificar o campo formativo a partir do estímulo à formação da consciência histórica dos futuros professores de História para com o seu campo de atuação é meta central do subprojeto. O investimento está no fortalecimento de uma identidade profissional. A escola entendida como laboratório e o professor supervisor como referência profissional favorecem o planejamento e a execução de atividades que na universidade seriam impossíveis de se arregimentar. O processo de construção e desenvolvimento da consciência histórica torna-se essencial para a formação profissional dos licenciandos. Eles conseguem aliar às experiências práticas na escola as teorias debatidas na universidade a fim de orientar suas concepções de ensino, de história e de sociedade. Nessa perspectiva, o Pibid assume importante função, no que diz respeito à formação da identidade profissional e da consciência histórica do acadêmico, futuro professor. Este necessita ter autonomia, iniciativa, personalidade, entre outras características, que podem ser gestadas através da prática e do reconhecimento do campo de trabalho.

Segundo o Filósofo da História Jörn Rüsen a Consciência Histórica pode ser entendida como “[...] a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2001. p. 58/59). Sendo assim, para agir e orientar-se no mundo o homem, no seu sentido universal, precisa interpretá-lo, agir conforme sua intenção e seus desejos. Posto isto, a consciência histórica é o que atribui sentido ao passado vivido, que se tornou experiência no presente e orientação para o futuro. É necessário interpretar a sua volta, a si mesmo e ao tempo. Assim, a vida é movida primeiramente pelas interpretações, a partir delas é que as ações são conscientes. Formar e atribuir sentido a própria consciência histórica é imprescindível para qualquer pessoa, mas é na figura do professor que torna essencial.

Na Universidade os docentes precisam instigar o grupo dos acadêmicos de forma coletiva, mas ao mesmo tempo individual, na tentativa de construir a consciência histórica do profissional iniciante, afim de que possa resignificar o passado descobrindo novos sentidos e perspectivas para o presente e o futuro, mas para isso, o docente precisa ter sua consciência histórica fundamentada e articulada com a realidade. Resignificar, como afirma o professor Claércio, “na tentativa de responder aos desafios que se apresentam à docência em história na atualidade em especial a atenção à

formação docente e a constituição de uma identidade do professor de história” (SCHNEIDER, 2013, p.1). É neste movimento que buscamos entender a constituição da consciência histórica arregimentada pelo grupo de acadêmicos participantes do PIBID. Consciência construída a partir da vinculação da teoria assimilada na Universidade com a prática vivenciada no cotidiano escolar.

A fim de fundamentar as contribuições formativas do Programa Institucional de Iniciação à Docência, produziu-se em novembro de 2013 um roteiro de questões, que foram respondidas por dez pibidianos no início do ano de 2014. Esse subprojeto desenvolveu-se de Agosto de 2013 a Março de 2014 em duas escolas na cidade de Irati-PR., a saber: Colégio Estadual João XXIII e Colégio Estadual São Vicente de Paulo.

Quando perguntados sobre a importância e as contribuições do PIBID para o currículo formativo, a opinião foi unânime, evidenciaram as singularidades do projeto e principalmente as melhorias e particularidades que cada sujeito adquiriu no decorrer do Subprojeto. Essas por sua vez, continuarão existindo, pois os pibidianos dizem ter criado uma identidade profissional, que possivelmente não adquiriam sem esse contato mais intenso com o ambiente escolar e as experiências vivenciadas, que serviram para fomentar a própria consciência histórica. A construção da identidade do “ser professor” foi demonstrada pelos pibidianos. Segundo Adriane Kaminski:

As intervenções em sala de aula, buscando inovar e dinamizar o ensino de História, foram essenciais na formação de uma identidade enquanto Professora, ajudou também a desenvolver de forma saudável autonomia para posicionar-se diante das turmas, além de proporcionar o domínio de alguns conteúdos e aprender a planejar uma aula mais elaborada (KAMINSKI, 2014).

O PIBID também apresentou reflexos na vida pessoal dos bolsistas. A aquisição de autonomia, segurança e independência intelectual ultrapassam os muros da escola, constituem-se em características que são levadas para todos os âmbitos da vida cotidiana. O pibidiano Willian Franco Gonçalves ressalta seu desenvolvimento:

O PIBID ajudou muito na minha formação, antes do PIBID eu era uma pessoa mais tímida e sofria para apresentar trabalhos na faculdade e possivelmente sofreria ainda mais quando entrasse no mercado de trabalho. Mas com a ajuda do PIBID hoje já não tenho tanta vergonha de falar em público, ainda possuo minha timidez, mas agora posso controlá-la. Acredito que posso separar minha vida com o antes e o depois do PIBID (GONÇALVES, 2014).

Willian revela facetas muito comuns aos estudantes iniciantes: a insegurança, a timidez e o medo. A formação para a docência implica a incorporação de diferentes competências e habilidades, mas pouco se fala a respeito da condição social deste

sujeito no campo universitário. A complexidade não se refere unicamente à perspectiva formativa, mas ao próprio fazer-se enquanto sujeito. Na medida em que o pibidiano interage, vivencia e executa atividades de ensino aprendizagem, gradativamente vai construindo uma personalidade docente que lhe dá segurança e autonomia, conseguindo superar deficiências de personalidade, como destaca Willian. A superação dos medos e da timidez é possível em virtude do intenso contato com os alunos, com o colégio e com as supervisoras.

Conclusão

Buscou-se nesse texto atentar para as contribuições do Programa Institucional de Iniciação à Docência e do subprojeto PIBID/Unicentro-Irati/PR., destacando a importância do mesmo na vida dos bolsistas. Muito ainda há para se fazer, mas as contribuições do PIBID são memoráveis e inegáveis na medida em que os próprios pibidianos consideram-se diferenciados por terem passado por essa experiência. De forma geral, pode-se perceber que houve grande desenvolvimento e ampliação da visão de mundo – ou da consciência histórica – em torno do cotidiano e da prática escolar, do conhecimento dos alunos, bem como refletir sobre a missão social de cada professor de História: construir conhecimento com os alunos, e que esses fomentem e agreguem visões que promovam a cidadania e a tomada de consciência crítica do seu mundo. No caso específico do subprojeto de história da Unicentro, a formação da consciência histórica e profissional passa, entre outras dimensões: pela capacidade de perceber-se enquanto sujeito histórico, entendendo que o futuro é construído por cada um de nós; capacidade de problematizar a sociedade, principalmente partindo do contexto em que o aluno está inserido; capacidade de construir e fomentar consciência crítica em si e nos alunos; capacidade de construir conhecimento através das artes e de incentivar os alunos a pensarem historicamente. O Pibid auxilia nesta construção positiva dos sujeitos. E se essa construção é sinônimo de ressignificação do próprio campo formativo, o Pibid não deveria ser apenas para alguns acadêmicos, mas para todos. Talvez essa seja a crítica mais pertinente ao programa, que ele seja para todos os licenciandos. Pois, na medida em que apenas uma minoria é contemplada e vivencia o campo de trabalho recebendo bolsa por isso, a maioria dos licenciandos ainda está submetida a um currículo estanque e de pouca atividade prática, o que perpetua o que os pibidianos já apontaram em suas falas, a insegurança, o medo, o despreparo e o desconhecimento do próprio campo de trabalho.

Referências bibliográficas

GONÇALVES, Willian Franco. **Entrevista**. Bolsista PIBID do subprojeto História – Período: agosto de 2012 a fevereiro de 2014. Questionário respondido à Silvéria da Aparecida Ferreira. Arquivo particular. Fevereiro de 2014.

KAMINSKI, Adriane do Rocio. **Entrevista**. Bolsista PIBID do subprojeto História – Período: agosto de 2012 a fevereiro de 2014. Questionário respondido à Silvéria da Aparecida Ferreira. Arquivo particular. Fevereiro de 2014.

SCHNEIDER, Claércio Ivan. **Subprojeto PIBID-História de Irati**. Unicentro, Campus de Irati; MEC/CNPq, 2012.

---. “Regiões no campo formativo da História: espaço liso e estriado”. In: ANSELMO, Beatriz; SOCHODOLAK, Hélio; ARIAS NETO, José Miguel (orgs.). **A escrita da História**: fragmentos de historiografia contemporânea. Ponta Grossa: ANPUH-PR, 2013.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica**: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

AS DIFICULDADES EM MATEMÁTICA NO ENSINO MÉDIO E O USO DE JOGOS MATEMÁTICOS

Camila Duarte de Araújo¹

Glaucia Franciele Ruiz Isidoro²

Marcelo de Souza Motta³

Resumo: Este trabalho relata a experiência vivenciada por estagiárias bolsistas do PIBID⁴ da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Cornélio Procópio (UTFPR-CP) ao observar dois 1º anos do Ensino Médio em um Colégio Estadual. O jogo foi aplicado com o intuito de auxiliar na ressignificação de conceitos matemáticos sobre Operações matemáticas. O jogo aplicado foi o Quebra-Cabeça das Quatro Operações que foi selecionado e confeccionado pelas bolsistas visando trabalhar de forma lúdica o conteúdo proposto que é a base para o Ensino de Matemática. Após a aplicação do jogo os alunos responderam um simples questionário com o intuito de analisar a interação dos mesmos com a proposta apresentada. Observa-se uma grande interação dos estudantes com o jogo gerando uma aprendizagem ativa e significativa.

Palavras-chave: Jogo. Aprender. Matemática. Ensino Médio.

Introdução

A proposta deste trabalho surgiu devido às dificuldades observadas pelas estagiárias em duas turmas do 1º ano do Ensino Médio, enquanto auxiliavam a professora supervisora nas atividades cotidianas. Nesse período, a maioria dos alunos demonstrava uma defasagem em certos conteúdos básicos que são fundamentais para o entendimento de conteúdos do Ensino Médio e dentre esses, o mais notável foi a falta de embasamento nas quatro operações básicas, que é um pré-requisito necessário para a construção de qualquer outro conceito matemático.

Após a seleção do conteúdo que seria reforçado, foi realizada uma pesquisa sobre métodos diferenciados para ensinar e reforçar conteúdos matemáticos. Segundo Melo e Sardinha (2009, p. 5-6), existem metodologias que permitem ao professor mudar a dinâmica das aulas de Matemática, como os jogos, que são uma estratégia de ensino que vem sendo utilizada cada vez mais por ser uma atividade lúdica e educativa e que pode tornar as aulas mais significativas e prazerosas.

O jogo utilizado foi um quebra-cabeça triangular das quatro operações e foi aplicado em duas aulas, com a supervisão da professora regente, no horário de aula dos

¹ Graduanda em Matemática pela UTFPR de Cornélio Procópio, e-mail mila.terto@hotmail.com

² Graduanda em Matemática pela UTFPR de Cornélio Procópio, e-mail glaucia_fran2@hotmail.com

³ Doutor em Ensino de Ciências e Matemática, professor da UTFPR de Cornélio Procópio, e-mail marcelomotta@utfpr.edu.br

⁴ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência é um programa financiado pela Capes, à qual se deve agradecer pelas cotas de bolsas e recursos de custeio e capital para o desenvolvimento das atividades do projeto.

alunos. O objetivo era que cada grupo montasse um quebra-cabeça de cada operação, com o intuito de que o no decorrer da atividade os alunos reforçassem o conteúdo no qual possuem grande dificuldade. Para que fosse possível registrar fotograficamente a atividade realizada com os alunos, foi elaborada e entregue pelas estagiárias uma autorização de uso de imagem, que foi assinada pelo responsável e entregue no dia da atividade.

Com o intuito de complementar o que foi observado pelas estagiárias, durante o desenvolvimento do jogo, os alunos responderam a três questões para que servisse de parâmetro em qual das quatro operações os alunos apresentam mais dificuldades.

Desenvolvimento

Após acompanhar as turmas do 1º ano A e 1º ano B durante alguns meses nas aulas de matemática, foi possível observar que os alunos possuem dificuldades em diversos conteúdos matemáticos que são vistos no Ensino Médio, de modo que essas dificuldades derivam da defasagem que os acompanha desde as séries iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Dentre os conteúdos que os alunos apresentaram dificuldades, optou-se pelas quatro operações básicas, conteúdo a ser trabalhado de forma lúdica com as turmas, visando reforçar os conceitos e diminuir a defasagem apresentada. As estagiárias elaboraram uma autorização e entregaram aos alunos uma semana antes da aplicação do jogo, e essa deveria ser assinada pelos pais ou responsáveis e entregue para as estagiárias, para que a imagem do aluno pudesse ser utilizada neste trabalho.

Após o conteúdo ser escolhido pelas estagiárias, aceito pelo orientador e pela professora supervisora, foi realizada uma pesquisa direcionada a jogos que trabalhassem o conteúdo das quatro operações. A maioria dos jogos encontrados, como dominó de frações e operações e bingo das operações, pode ser encontrada no colégio, o que implica que, possivelmente, ao menos uma vez, os alunos tiveram contato com estes. Deste modo, as estagiárias selecionaram um jogo que não tinha sido aplicado para estas turmas até o momento, sendo este o Quebra-cabeça triangular das quatro operações.

Entretanto, o número de peças disponíveis para o uso em sala era limitado, o que acarretou na necessidade da confecção de novas peças para que o jogo seja aplicado. Desta forma as estagiárias confeccionaram dois kits do jogo os quais contem um tabuleiro de cada operação básica, conforme destacado na Figura 01.



Figura 05: Um kit do jogo confeccionado pelas estagiárias.

O 1º ano B, com 21 alunos presentes, foi à primeira turma a ter contato com o jogo, aplicado pelas estagiárias. Primeiramente os alunos formaram grupos e cada grupo recebeu um tabuleiro, aleatoriamente, do quebra-cabeça de determinada operação e suas respectivas peças em seguida receberam as instruções do jogo que tem como objetivo ser completado de acordo com as operações que tem os respectivos resultados nas laterais, e assim que o tabuleiro estivesse completo os alunos receberiam um tabuleiro de outra operação até que todos os quebra-cabeças de cada operação fossem completados.

Os alunos, em grupo, se organizaram de forma diversificada para conseguirem montar o quebra-cabeça, de forma que todos pudessem ajudar no jogo, criaram técnicas como: montar as peças com operações e respostas equivalentes fora do tabuleiro e assim que obtidos resultados colocavam as peças correspondentes dentro do tabuleiro, outros grupos, no entanto, resolviam as operações de todas as peças e assim que cada resultado fosse associado à peça correspondente as operações montavam o quebra-cabeça. De forma geral todos os grupos se organizaram muito bem para o desenvolvimento do jogo, deste modo todos participaram ativamente da atividade proposta pelas estagiárias.

Na turma do 1º ano A, com 26 alunos presentes, o jogo se desenvolveu de forma semelhante, assim como a turma anterior os alunos do 1º ano A também apresentaram dificuldades para realização da atividade, dificuldades essas em relação ao conteúdo, pois poucos dominam as definições ou conceitos das quatro operações, contudo percebemos que no decorrer do jogo os alunos tiveram um bom rendimento tanto no que diz respeito ao trabalho em grupo quanto à compreensão do conteúdo, como pode-se observar na Figura 02.



Figura 06: Alunos do 1º ano B sendo auxiliados pela professora regente e grupo do 1º ano A montando o jogo.

As estagiárias perceberam que nas duas turmas as dificuldades foram frequentes devido à demora dos alunos em resolver determinados cálculos e também por várias dúvidas, por parte dos alunos, que são equívocos básicos, porém de suma importância frente a tal conteúdo. Contudo a atividade foi concluída e os alunos conseguiram resolver as quatro operações dentro do tempo estipulado.

Ao término da aplicação do jogo as estagiárias pediram para que os alunos respondessem um questionário para que assim, diante das respostas, pudessem realizar uma análise sobre as dificuldades dos alunos e verificarem se o jogo obteve bons resultados. Tal questionário (Figura 03) foi respondido por 17 alunos do 1º ano A e por 16 alunos do 1º ano B.

Questões:

- 1) O que você achou da atividade?
- 2) Como a equipe se organizou?
- 3) Qual foi a operação que você teve mais dificuldade?

Figura 07: Questionário a ser respondido pelos alunos ao final da atividade.

Levantado o resultado do questionário as estagiárias notaram que a operação que os alunos possuíam mais dificuldade é a operação de divisão, como se pode ver na Tabela 1 abaixo:

Turmas	Divisão	Multiplicação	Adição	Subtração
1º ano A	9	0	0	8
1º ano B	14	1	0	1

Tabela 1: Operações que os alunos relataram mais dificuldades.

Assim através da aplicação do quebra-cabeça das quatro operações básicas foi possível trabalhar tal conteúdo de forma lúdica sem fugir do contexto matemático,

ênfatizando o conhecimento dos alunos, vale ressaltar que os alunos de ambas as turmas mostraram interesse pelo jogo o que implicou em uma ótima aprendizagem garantindo bons resultados para as estagiárias, professor e principalmente para os alunos.

Conclusões

Pode-se concluir que aplicações de jogos que abrangem conteúdos matemáticos podem auxiliar no entendimento dos conteúdos suprindo defasagens existentes. O conteúdo ensinado de forma tradicional é de grande importância para aprendizagem atingindo os objetivos de forma satisfatória, porém na maioria das vezes não estimula os alunos, pois não conta com métodos lúdicos. Portanto, cabe aos todos os educadores matemáticos, procurar alternativas para aumentar a motivação da à aprendizagem, desenvolver a autoconfiança, concentração, atenção, raciocínio e desenvolvendo a socialização.

Desta forma as estagiárias conseguiram reforçar o conteúdo trabalhado e os alunos desenvolveram seus conhecimentos sobre o conteúdo e desenvolvendo em consequência o raciocínio lógico-matemático.

Outro fator que se pode notar é que os alunos apresentaram grande euforia pelo fato de ser uma aula com um material diferente. Como afirma Aguiar (2006), o ensino da matemática e sua aprendizagem são tarefas difíceis e o uso de instrumentos mediadores pode facilitar essa situação. Entretanto, as atividades com jogos ou materiais manipuláveis devem ser bem planejadas e aplicadas para serem vistos como recursos pedagógicos que contribuam para a construção do conhecimento matemático.

553

Referências Bibliográficas

AGUIAR, D. A. *O Ensino da Matemática através de Jogos nas Séries Iniciais*. Monografia, 2006. Disponível em: <<http://pedagogiaaopedaletra.com/monografia-ensino-matematica-atraves-jogos-series-iniciais/>>. Acesso em: 02/09/2014.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MELO, S. A; SARDINHA, M. O. B. Jogos no Ensino Aprendizagem de Matemática: uma estratégia para aulas mais dinâmicas. *Revista F@ciência*, Apucarana-PR, v. 4, n. 2, p. 5-15, 2009.

AS EXPERIÊNCIAS COMPARTILHADAS COM AS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Gracieli Maccari dos Santos
Amanda Roma
Bruno Bittencourt
Gabriel Pires
Luiza Balau

Resumo: O artigo propõe pensar sobre as experiências nas relações entre os acadêmicos do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEL e as crianças pequenas, a partir do programa PIBID, em proposta desenvolvida no CMEI Valéria Veronesi em Londrina.

Palavras-chave: Processo de criação em arte. Educação infantil. Ensino de arte.

Lúdico.

As experiências vivenciadas e compartilhadas no trabalho com artes na instituição de Educação Infantil são o foco deste texto. Os dados foram obtidos através de observação participante, relatos de experiência e rodas de conversa entre o supervisor e os acadêmicos vinculados ao Pibid, a partir do trabalho desenvolvido com as crianças.

Para o Pibid-Artes Visuais UEL, trabalhar com processos de criação em arte de forma coletiva e transdisciplinar com crianças pequenas é um duplo desafio. Primeiro porque geralmente as licenciaturas em artes não focam o público dessa faixa etária e, portanto, não são fornecidos aos estudantes formulações teóricas e experiências pedagógicas adequadas ao trabalho do futuro docente. O segundo desafio é também uma potencialidade. No nosso caso o professor para essa faixa etária não é um especialista em uma disciplina específica. Não há um professor específico de artes. Ele deve lidar com um conjunto diversificado de áreas de conhecimento, pois o processo de ensino-aprendizagem, nessa faixa etária, já acontece de maneira transdisciplinar.

Ao estabelecer um primeiro contato com crianças no contexto da educação formalizada, nós, alunos de Artes Visuais, problematizamos nossas próprias relações com as experiências lúdicas e percebemos como se constrói o diálogo com as crianças durante esse processo. Estamos falando de situações que nos tocam ou provocam de alguma maneira, e essas experiências relatadas tratam não só das nossas vivências, mas de como tais experiências compartilhadas se refletem na resposta dada pelas crianças dentro da instituição de educação Infantil durante as propostas apresentadas nas oficinas do PIBID.

Stela Barbieri comenta sobre essa questão:

Quando ouvimos ou lemos a palavra “experiência”, pensamos nas concepções que já temos. A experiência pode ser tomada como ato ou efeito de experimentar (-se), de provar algo novo, entrar em contato, explorar possibilidades. Na infância temos uma prontidão para viver experiências, estamos mais dispostos e curiosos para descobrir novas possibilidades de uso dos objetos, queremos desvendar mistérios e conhecer o que ainda não conhecemos. (BARBIERI, 2012, p.32)

A estudante bolsista (1) relata seu primeiro contato com os alunos da Educação Infantil:

A minha experiência na escola começou com um período de observação, intentando construir a proposta juntamente com as crianças. Dentro deste período, notei o interesse mútuo das crianças pela música, e percebi que esta poderia ser uma oportunidade de potencializar a percepção musical delas através das sonoridades. A experiência não se limitou somente na escuta e interação com os sons, mas também houve criação de novos sons de maneira livre pelas crianças. Foi uma descoberta de ambas as partes, tanto minha de ver uma certa autonomia criativa dos alunos, quanto deles de redescobrirem os sons cotidianos através de uma percepção mais detalhada.

É possível perceber como o contato com as crianças reverbera, permitindo um processo de construção mútua das propostas que a bolsista vai apresentando à turma. Ela, a partir da observação no interesse das crianças, propôs uma investigação da escuta de sons do ambiente, passando por diferentes estímulos sonoros, sugerindo uma escuta mais cuidadosa do meio até chegar à produção intencional de sons a partir de objetos e materiais cotidianos. Ela comenta:

No começo das oficinas, as crianças pareciam um pouco hesitantes e agitadas, mas isso foi mudando durante o percurso. Agora percebo que elas têm mais confiança e que todas querem fazer parte das atividades, e a participação é geral. Vejo como elas conseguem criar sons sozinhas, ou mesmo como elas me surpreendem mostrando sons que eu ainda não tinha percebido. Há inclusive a sonorização de coisas que não existem e não tem um referencial natural, como, por exemplo, o som de um brinquedo criado por eles que só existe na imaginação.

Essas relações que as crianças produzem e as criações lúdicas a partir do trabalho demonstram como as vivências da criança acontecem de forma ampla, não fragmentada, comumente chamada de interdisciplinar. É dessa forma que a criança pensa, cria e age sobre o mundo: tudo ao mesmo tempo. Conforme comenta Stela Barbieri:

As crianças trazem questões de suas vidas em seus trabalhos de arte. Muitas vezes, desenham e pintam contando histórias, misturando super-herói com pai, com vizinho. A escola pode ser espaço para construir e reconstruir o mundo, poder falar sobre a vida e se sentir pertencente a essa comunidade, logo, livre para se expressar. Essa ampliação de campo significa ampliar os horizontes. (BARBIERI, 2012, p.27)

A relação entre arte e vida construída pelas crianças, à partir de suas experiências, faz parte da construção da identidade de cada uma e de como se relacionam uns com os outros e com o adulto que apresenta a proposta. Isso fica claro no relato da bolsista (2), que construiu a proposta da autodescoberta das crianças à partir de como elas se observam no espelho e de como elas se veem e se posicionam enquanto sujeitos no mundo, selecionando suas qualidades e características mais marcantes e expressando-as. A bolsista (2) fala sobre como construíram seus autorretratos e das relações no grupo:

No dia do autorretrato desenhei com eles. Rodeada de olhos atentos, fiz minhas observações sobre o meu rosto enquanto desenhava e isso ajudou na observação deles ao fazerem os próprios desenhos. Notei que eles gostavam muito de desenhar e quando o faziam, ficavam muito concentrados. Ao fazer com eles uma brincadeira em que cada um escolhia alguém a partir de características particulares, percebi que eles me escolheram muitas vezes, como se eu fosse parte da turma.

Sobre essa forma de se relacionar uns com os outros e de ser incorporado ao grupo como um parceiro, é que podemos observar uma proximidade, uma horizontalização na relação aluno-professor, o Bolsista (3) faz essa observação onde ele comenta uma “educação não convencional”:

Ter contato com as escolas alternativas mudou minha concepção sobre estar em sala de aula no papel de professor. É muito mais do que despejar conhecimento dos livros, é estar com os alunos, conviver com eles, escutá-los e aprender a respeitar suas escolhas. Nosso processo até agora no CMEI tem caminhado nessa vertente de dar oportunidade para que as crianças falem, decidam. Desenvolver um projeto a partir do que elas queriam surtiu vários acontecimentos inesperados, um exemplo foi a vontade deles, de estarem ali. É tornar o trabalho escolar mais interessante, ao ponto de o aluno se sentir seguro para decidir os rumos, o processo de seu aprendizado.

O bolsista (3), juntamente com o bolsista (4), desenvolveu uma proposta da exploração de um mundo lúdico, fantasioso, mágico, a partir do contato com a linguagem cinematográfica e com a música, propondo falar sobre seres fictícios: os monstros e os gigantes. Apresentaram-lhes canções e filmes sobre o tema, as crianças criaram suas próprias histórias e depois inventaram outros monstros em um processo de criação coletiva. O bolsista (3) observa o caráter lúdico do trabalho na educação Infantil, e de como a aprendizagem se dá através da ludicidade:

Fomos além, porque quando se é criança, vive-se em um constante faz-de-conta, uma realidade lúdica. Era necessário que entrássemos no mundo deles, e criássemos vínculos de amizade, confiança e respeito. Uma criança sabe quando você está sendo honesto. E a maior prova disso se dá quando eles próprios nos convidam para brincar, isso é uma coisa muito séria, afinal a criança leva o ato de brincar muito a sério, por isso se aprende muito na brincadeira.

A Educação Infantil, conforme percebemos na fala dos bolsistas do programa apresenta desafios singulares ao trabalho educativo, o que confere um caráter desafiador às experiências vivenciadas na prática do PIBID. O bolsista (4), ao falar sobre o desafio de estabelecer comunicação com crianças tão pequenas, relata suas dificuldades:

Trabalhar com crianças é uma experiência um pouco difícil, pois elas ainda não desenvolveram capacidade de entender conceitos complexos ou abstratos, através da experiência concreta e do pensamento lúdico. Dessa forma, é necessário nos adaptarmos à capacidade de compreensão delas. Eu nunca tive muita aptidão para lidar com crianças, pois é necessário entrar no mundo delas, entender como elas veem as coisas, e como elas pensam. Trabalhar com crianças está sendo um processo muito construtivo para mim, no sentido de aprender como ser didático.

É possível observar como essas experiências são diversas e múltiplas, tanto em relação às propostas apresentadas, quanto no que diz respeito às relações estabelecidas com as crianças. Nós percebemos, a cada encontro, a necessidade de buscar maior aproximação com esse universo infantil, para, a partir dele propor experiências significativas na proposta do Programa, onde o foco pretende ser a criação artística. Para a criança pequena, a criação artística e a experiência estética não estão desvinculadas do jogo, da construção da identidade, das relações com os pares, e mesmo da construção das relações com o adulto. É assim que a criança constrói seu aprendizado, através das experiências, dos conflitos, da relação e produção de significado dado por elas à proposta realizada.

Isso evidencia também uma semelhança, uma proximidade entre a atividade da criança e a arte contemporânea, como enfatiza Stela Barbieri:

No universo escolar, a arte possibilita o entrecruzamento de diversas áreas do conhecimento. Isso também acontece na arte contemporânea, que opera em campo sem fronteiras, por suas múltiplas possibilidades de ação e apresentação. A partir de uma ideia (conceito, projeto) ou da experiência com materiais, o sujeito pode expressar o que sente, pensa, observa, imagina e deseja. (BARBIERI, 2012, p.19)

A bolsista (2) levanta outra questão na produção com as crianças que também se aproxima da arte contemporânea, a liberdade e de como o contato entre si é que dá o teor dos trabalhos apresentados, pois as crianças pequenas demonstram um senso de coletividade muito forte nas suas relações, que afeta e deixa-se afetar nas produções realizadas por eles:

Na proposta de criar e interferir nas fotos de si mesmos, percebi que o modo que um fazia afetava os dos colegas mais próximos, mais do que as referências de imagens apresentadas. E os trabalhos mais livres são os que tem um resultado que é mais a personalidade deles, mesmo sem o nome, você reconhece de quem é o trabalho.

O bolsista (3) enfatiza também a função do professor como mediador dessa relação e das produções dos alunos, propondo o trabalho, mas dando a liberdade necessária para a criação e observa a importância de compartilhar essas experiências, como um momento não só para o aluno, mas onde é necessário que o professor esteja atento, entregue, participando de maneira ativa e vivenciando com eles esse processo.

Ao professor basta o papel de mediador. É nosso papel usar da criatividade para educar, pois a criança se identifica com coisas que pertencem ao mundo dela, ao mundo fantasioso. O que importa é a troca, a troca dessas experiências agrega em cada indivíduo uma forma de pensar diferente daquela que estamos habituados, desse jeito nos transformamos.”

Ao desenvolver esse trabalho, que ainda está em andamento, podemos concluir que, no processo de construção de nossa prática como docentes e na relação com as crianças, temos aprendido com elas, sobre como falar sua linguagem, que é lúdica, sobre como estabelecer relações e, principalmente, sobre como elas criam em artes, de maneira lúdica e livre. E essa criação se dá pelo todo, sem ser um processo fragmentado, mas uma experiência ampla, recheada de significado e aprendizagem. As experiências relatadas aqui são parte de um processo de crescimento para todos nós: os acadêmicos participantes do PIBID, bem como para o supervisor e para as crianças, por poderem estabelecer contato com propostas educacionais que visam seu desenvolvimento amplo e o estímulo à sensibilidade artística.

558

Referências Bibliográficas:

BARBIERI, Stela. *Interações: Onde está a arte na infância?* São Paulo: Blucher, 2012.

AS INFLUÊNCIAS DO REGIME MILITAR SOBRE O CURRÍCULO ESCOLAR

João Guilherme Coutinho Amaral de Souza;
João Victor Morozini Coelho.

Resumo: Esta pesquisa é parte do projeto do PIBID história da UEL que este ano teve como objetivo discutir a Ditadura militar em Londrina, e com os 50 anos do golpe militar de 1964 e a comissão da verdade criada pelo governo federal para apurar os crimes cometidos naquela época pelos militares, criou um ambiente com bastantes possibilidades para se estudar e lembrar o período ditatorial brasileiro. E tanto neste artigo, como nas aulas oficinas que oferecemos aos alunos nosso objetivo foi discutir com os alunos a partir das pesquisas que fizemos sobre este período tão conturbado. Mas o foco de nossa pesquisa baseia-se na forma de interferência na escola a partir da censura no período militar, privilegiando o currículo, as disciplinas escolares e como elas tiveram que se adaptar a política escolar imposta pelo governo, como é o caso da criação de matérias escolares como estudos sociais para substituir as disciplinas de história e geografia.

PALAVRAS- CHAVE: Currículo. Regime Militar. Alienação.

Introdução

Com o mundo dividido entre comunistas liderados pela União Soviética e capitalistas liderados pelos Estados Unidos, em plena Guerra Fria. Um país localizado na América do Sul e capitalista, com uma “ascensão” do pensamento esquerdista, começa a passar por uma chamada “ameaça comunista”. Pois o presidente em ação no Brasil, João Goulart (Jango), tinha algumas “tendências socialistas” sendo estas as acusações feitas pela oposição, assim os militares com o apoio da classe-média e empresariado brasileiro junto à forte apoio, financeiro e ideológico dos Estados Unidos tomaram o poder e instituíram uma ditadura militar que tinha como objetivo acabar com a ameaça comunista e estabilizar a política do país, como restaurar o crescimento econômico que estava em forte crise, marcada pela inflação.

“Embora o poder real se deslocasse para outras esferas e os princípios básicos da democracia fossem violados, o regime quase nunca assumiu expressamente sua feição autoritária. Exceto por pequenos períodos de tempo, o Congresso continuou funcionando e as normas que atingiam os direitos dos cidadãos foram apresentadas como temporárias.” (FAUSTO, 2012, p.257)

No período ditatorial que durou de 1964 até 1985, o país foi governado por cinco presidentes militares, o 1º marechal Castello Branco, 2º general Costa e Silva, 3º general Médici, 4º general Geisel e 5º general Figueiredo. Tendo o governo militar feito forte uso da censura nos meios de educação, na música, imprensa para acabar com a propaganda comunista e qualquer ideia que fosse contra os preceitos ditados pela junta

militar. E qualquer um que fosse contra o modo que se dava a política no Brasil neste período, seja ele político, militante ou jornalista poderia ser afastado de seu cargo, preso, em alguns casos torturas, ou exilados, como várias figuras influentes (artistas, políticos, professores, e chefes de sindicatos) sofreram destas represárias e mostrando que isto acontecia em todo o território nacional, como afirma Fausto, “A repressão mais violenta concentrou-se no campo, especialmente no Nordeste, atingindo, sobretudo gente ligada às Ligas Camponesas” (2012, p.258).

Censura no regime militar

No período militar o uso da censura foi de extrema importância como ferramenta de controle da população, pois como eram censurados jornais e outros meios de informação, isso dava o poder para o órgão governante reproduzi-se para o resto da sociedade apenas informações que seriam favoráveis para o seu regime, assim iludindo a população, fazendo-os pensar que o governo tinha poucos defeitos e que o Brasil passava por um período de tranquilidade interna e externa.

O que não estava acontecendo em plena guerra fria na qual as superpotências mundiais disputavam influência pelo mundo e em nosso país dependendo o período estava passando por forte crise econômica e grande euforia interna, com várias greves, manifestações estudantis, chegando a alguns casos haver grupos paramilitares que guerreavam contra o regime vigente tomando como exemplo o movimento mais famoso que foi a guerrilha do Araguaia. Tendo estes acontecimentos não repassados para a população de forma mais correta e neutra, foram bastante usadas manchetes que só falavam aspectos positivos do Brasil e esta forma de propaganda nacional foi frequentemente usada no governo Médici que repassava para a sociedade uma imagem de Brasil com grande crescimento econômico, um país tranquilo, como também um país vencedor fazendo amplo uso da seleção brasileira de futebol vencedora da copa do mundo de 1970 como propaganda política.

Os militares interferiram na educação, na qual os livros didáticos eram corrigidos, professores eram vigiados em sala de aula e o próprio currículo escolar foi mudado com a criação e o banimento de algumas disciplinas escolares.

O regime autoritário e ditatorial dava a possibilidade aos que estavam no poder de realizar experimentos sociais que buscavam entre outras coisas atender as vontades do Capital, visando gerar uma mudança nos padrões de comportamento e consequentemente os de produção e consumo, adequando a sociedade aos planos que tinham de modificar o panorama industrial nacional.

“O Estado militar queria adequar o sistema de ensino ao modelo econômico adotado, mas não tinha intenções de financiar a ampliação do ensino superior, necessidade provocada pelo crescimento da demanda. Procurou, já em novembro de 1964, acabar com o movimento estudantil através da lei 4.464 (lei Suplicy de Lacerda, nome do ministro da educação) que extinguiu a União Nacional dos Estudantes (UNE) e as diversas União Estadual dos Estudantes (UEE), criando e controlando o Diretório Nacional dos Estudantes e diretórios estaduais.” (CAMPOS, 2013, p.35)

Nos anos de 1970, esses experimentos sociais foram aplicados mais contundentemente na educação escolar, por ter sido descoberta como uma ferramenta muito eficiente para construir novos alicerces comportamentais além de um ótimo meio de se fazer apologia à ideologia do regime. Isso aliado à mudança da economia, fez com que surgisse a necessidade de trabalhadores mais qualificados para suprir a demanda das indústrias, setor que estava em expansão. Mas o sistema educacional existente não oferecia essa preparação necessária para os futuros operários.

No governo Médici a educação nacional recebeu uma reformulação curricular para formar um trabalhador mais eficiente, aumentando a capacidade de manejar instrumentos e se comportar de uma maneira mais técnica, com isso limitando a possibilidade de uma consciência social de seu papel e importância, além da perda de um pensamento crítico.

561

“Na verdade da ideologia tecnicista, o discurso do ministro da Educação continuava subjugando a política educacional à razão instrumental do valor econômico, ou seja, o cerne da concepção educacional implantada pela ditadura militar estava preservando no texto do ministro: a educação continuava sendo um instrumento social importante para alavancar os ditames preceituados pela política de crescimento econômico determinada pelo II PND”. (JR. FERREIRA; BITTAR, 2008, p. 348-349).

O meio encontrado pelos militares para atrofiar a capacidade crítica dos indivíduos foi aplicar uma censura na área das ciências humanas, fazendo-as aproximar-se das ciências exatas no aspecto de das verdades absolutas, ou seja, eliminando qualquer possibilidade de dúvida, por exemplo, no campo da História, eram passadas datas e os acontecimentos correspondentes as mesmas, mas os dados transmitidos contemplavam somente um ponto de vista, uma única possibilidade de interpretação, isso fazia com que muito do conteúdo fosse descartado, e o que era aprendido só o era por ter sido uma escolha feita pelos representantes do regime, que tinham a função de escolher o conteúdo que seria ensinado, o que era transmitido pelos livros didáticos e professores deveriam ser tomados como uma verdade inquestionável, tornando uma disciplina que deveria ser em partes, subjetiva, em algo exato, uma forma completamente técnica de se produzir, ou melhor, receber o conhecimento, eliminando

completamente a possibilidade de o aluno desenvolver pensamentos que questionassem o conteúdo que era passado. Havia uma divisão por parte do governo entre o primeiro e segundo grau.

No primeiro grau a preocupação era em ensinar e fundamentar as “verdades absolutas”, e no segundo tinha-se como objetivo estimular as capacidades técnicas dos futuros operários, a primeira forma de estimular era nas chamadas “práticas educativas”, que eram aulas de cunho mais prático como educação física, educação artística, educação moral e cívica, entre outras, que vieram para substituir as matérias que foram retiradas do currículo como filosofia, sociologia, entre outras.

“Daí forçar a escola a trabalhar com certezas, pois a dúvida leva ao pensar e este a descoberta. Para trabalhar com verdades absolutas era necessário deixar de ensinar muita coisa; o conhecimento produzido se caracterizava por sua ligação com o sistema e o regime, aos quais servia e defendia. Por isso não se permitia o acesso a todo o conhecimento existente; o direito de acesso ao conhecimento também seria seletivo.” (CAMPOS, 2013, p. 45)

Considerações finais

Após nossas pesquisas e experiências em sala de aula, com a turma do 7º ano turma A, do colégio José Aloísio de Aragão (colégio de aplicação UEL), pudemos perceber através de um questionário para a avaliação de conhecimentos prévios que a turma não sabia praticamente “nada” sobre o período ditatorial brasileiro, até mesmo por ser um conteúdo que não é apresentado nas séries anteriores.

Após a aplicação de nossas aulas-oficina, onde na primeira contextualizamos politicamente no Brasil e no mundo o golpe, e explicamos o regime; na segunda definimos, trabalhamos e contextualizamos o conceito de censura e suas aplicações e consequências na sociedade do período; e na terceira na qual aplicamos uma atividade prática de caráter avaliativo, para vermos como foi à assimilação do conteúdo trabalhado, fazendo com que os alunos se dividissem em grupos em sua maioria de sete pessoas para produzirem um texto de sete a quinze linhas onde escreveriam o que foi entendido nas aulas teóricas, e seguido disso os grupos trocariam de texto e tentariam pensar da mesma maneira que os censuradores do regime militar, procurando encontrar informações que faziam propagandas negativas ao governo, e destacá-las no texto.

Posterior a análise dos textos produzidos pelos alunos e seus destacamentos feitos na atividade prática, observamos uma melhora na compreensão do período militar brasileiro, que abrangeu desde seu contexto e história até a assimilação de conceitos e palavras-chave, como por exemplo, censura, regime autoritarista, liberdade, alienação, entre outros.

Referencias Bibliográficas

JR. FERREIRA, Amarilio; BITTAR, Marisa. Educação e Ideologia Tecnocrática na Ditadura Militar. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 28, n.76, p. 333-355, set/dez. 2008.

CAMPOS, Rui Ribeiro de. O Golpe nas Ciências Humanas: 1964 e Estudos Sociais. **Geografia**, Rio Claro, vol. 27 (3): 20-70, dez. 2013.

FAUSTO, Boris. **História concisa do Brasil**. 2. ed., 5. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

PEDRO, Antônio; SOUZA LIMA, Lizânias de. **História da Civilização Ocidental: Ensino Médio: volume único**. 2. ed. São Paulo: FTD, 2005.

AS NOVAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA: EXPERIÊNCIAS COM A METODOLOGIA WEBQUEST

Fábio André Hahn

Resumo: A proposta examina, a partir das experiências desenvolvidas no PIBID, como o recurso tecnológico, mediado pelo professor, pode ser uma alternativa no processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa foi desenvolvida com alunos dos 9s anos do Ensino Fundamental de um colégio público do Paraná a partir da observação *in loco* e da aplicação da metodologia WebQuest. Verificou-se a partir do novo perfil dos jovens estudantes e da influência das novas tecnologias, que o investimento na formação inicial e continuada do professor se apresenta com irremediável para uma real mudança no atual contexto educacional.

Palavras-chave: Ensino de História. Novas tecnologias. Formação de professores.

Introdução

O Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é desenvolvido na Unespar, campus de Campo Mourão desde 2012. Diferente dos demais cursos de História, tivemos o privilégio de contar com a implantação do programa no segundo ano de existência do curso, fato que impactará positivamente na formação dos professores de História na região de abrangência. A proposta do subprojeto, em sua primeira fase, intitulado “Iniciação à docência: a formação do professor de História”,¹ visava investigar os perfis dos jovens estudantes, a realidade das escolas e desenvolver e aplicar atividades com novas metodologias para o ensino de história e em diferentes espaços de formação. As atividades desenvolvidas tiveram como foco prioritário alunos dos 9ºs anos do ensino fundamental. Uma iniciativa importante, para um contexto em que as fragilidades da Educação Básica cada vez ficam mais evidentes no cotidiano de trabalho.

A proposta desta comunicação é apresentar como o recurso tecnológico, mediado pelo professor, pode ser uma alternativa no processo de ensino-aprendizagem. Tendo em consideração que para que o professor possa ser um mediador qualificado, é preciso urgência de investimentos na sua formação inicial e continuada, o que permitirá maior legitimidade na condução adequada da utilização dos recursos tecnológicos, quanto na possibilidade de formação dos alunos da educação básica.

Desenvolverei meu argumento demonstrando brevemente o desenvolvimento e aplicação da metodologia WebQuest no ensino de história.

¹ O subprojeto de História do PIBID foi desenvolvido entre os anos de 2012 e 2014 e contou com a participação de 15 acadêmicos de graduação, 2 professores supervisores das escolas participantes e 1 professor coordenador da Universidade.

Experiências com a metodologia WebQuest no ensino de História

O laboratório de informática é um espaço de formação em que os professores e alunos em geral enxergam com certo exotismo e curiosidade, ainda muito mal aproveitado para o ensino-aprendizagem. A navegação pela internet é uma possibilidade atraente, no entanto, é preciso pensar, como esse espaço pode ser melhor utilizado para o ensino, neste caso, para o ensino de História. Como lidar com as ferramentas deste mundo virtual? Esses são os desafios tanto para professores quanto para alunos.

Se existe a necessidade de criar condições de aprendizagem pelo uso dos recursos das novas tecnologias, é preciso também que as escolas tenham a tecnologia disponível para o planejamento dessas atividades, assim como programas e sites educativos a serem explorados, e acima de tudo, que os professores sejam qualificados a utilizar as inúmeras ferramentas possíveis para o processo de ensino-aprendizagem. Essa é uma realidade que não pode ser ignorada, como destacou Tavares (2012), os professores precisam ser instruídos no uso do computador, superando o medo e a desconfiança em relação ao uso da tecnologia.

O professor, como destacou Valente (2002), deve conhecer o que cada uma destas facilidades tecnológicas tem a oferecer e como pode ser explorada em diferentes situações educacionais. Como ele mesmo destacou, é preciso que o professor tenha condições de aliar conhecimentos técnicos e pedagógicos, de modo que possa orientar e desafiar o aluno para que a atividade contribua para geração de novos conhecimentos. Ou seja, as representações mentais dos alunos precisam ser confrontadas entre si para que ocorra a aprendizagem, impondo um freio de emergência que desacelere o processo aparentemente inócuo de distração, para que possam pensar e discutir sobre o que aprenderam (ZUIN, ZUIN, 2011).

Uma alternativa proposta no projeto PIBID de História foi desenvolver atividades com a metodologia WebQuest. Essa metodologia é pouco conhecida no ensino de História nas escolas brasileiras, mas já vem sendo utilizada há alguns anos em todos os continentes, com destaque especial para países como Espanha e Portugal, onde tem mostrado interessantes resultados.

A metodologia em si e o conceito foram criados em 1995 por Bernie Dodge e Tom March, tendo por proposta o desenvolvimento de uma atividade investigativa com o uso da internet. A proposta WebQuest é elaborada e orientada pelo professor com

questões e tarefas a serem investigadas por grupos de alunos, portanto uma atividade de aprendizagem colaborativa, podendo fazer uso na pesquisa de fontes principalmente em páginas da web, mas também pode recorrer a outros recursos como livros, vídeos e imagens.

Desenvolvemos de forma simples e experimental uma WebQuest aos alunos dos nonos anos. A opção foi por desenvolver uma WebQuest curta, tendo em vista o pouco tempo que teríamos para sua aplicação, objetivando fazer melhor uso do tempo do aluno. Portanto, para que se possa atingir maior eficiência e clareza na resolução dos problemas, a WebQuest deve sempre ser orientada e supervisionada pelo professor, evitando o que Dodge chamou de “surfagem” pela rede.²

No entanto, ao iniciarmos a verificação da viabilidade da aplicação das WebQuest no laboratório de informática do colégio, encontramos problemas como: conexão com a internet instável e lenta, além do problema de funcionamento de alguns computadores. Fato que em alguns momentos inviabilizou a aplicação efetiva da metodologia. No entanto, seguimos construindo o processo. O primeiro passo foi aprofundar a leitura sobre a metodologia de modo que pudéssemos desenvolver o material pertinente ao conteúdo trabalhado em sala de aula e aplicar a WebQuest com sucesso. Com base em Dodge (1999), Bottentuit Junior e Coutinho (2012), desenvolvemos as WebQuests em algumas etapas constitutivas, como: **introdução** ao tema, com objetivo de preparar a proposta e fornecer informações gerais. A **tarefa** com linguagem simples, para estimular o aluno a desenvolvê-la. O **processo** na qual o aluno deverá se orientar para a realização da tarefa. Os **recursos** caracterizados como pistas disponíveis na web para produção do conhecimento. A **avaliação** que fornece ao aluno os indicadores qualitativos e quantitativos referentes a atividade proposta e a **conclusão**, que propõe um desfecho da proposta sobre o que aprenderam, mas que também aponta para a continuidade da investigação.

No laboratório de informática trabalhamos com vários temas diferentes, acompanhando o conteúdo abordado na disciplina e nas turmas selecionadas para a aplicação. Para a construção da WebQuest existem recursos disponíveis na internet que não demandam de experiência de programação por parte do autor para construir a interface, basta acessar um portal de WebQuest que melhor atenda as necessidades da

² Recentemente, por inspiração nas atividades desenvolvidas no PIBID, realizamos a ampliação da proposta em outro projeto e criamos o site *Janela para a história* (<http://www.unespar.edu.br/janelaparaahistoria/>) como uma alternativa e recurso ao ensino de História, no qual disponibilizamos casos a serem aplicados e resolvidos.

atividade que será proposta, solicitar uma senha e definir um layout para produzir a WebQuest. Uma possibilidade que vem sendo utilizada com sucesso é o *Google Sites* que possibilita a montagem da interface de acordo com as preferências de quem a constrói, sem modelos pré-definidos.

Passada a etapa de produção das informações e construção da interface, iniciamos a aplicação da metodologia. Após a exposição do funcionamento da ferramenta no laboratório de informática, os alunos foram divididos em duplas de modo que fosse estimulado o trabalho colaborativo de investigação entre eles.

Foram desenvolvidas várias WebQuests pertinentes aos temas do currículo dos alunos do nono ano. Os resultados foram positivos. Nas observações realizadas *in loco* constatou-se que os alunos se mostraram interessados em desenvolver as tarefas propostas. Ao serem perguntados sobre o que acharam dessa proposta de trabalho, as respostas principais foram congregadas em duas direções: na primeira foi ressaltada a importância de desenvolver atividades fora da sala de aula, portanto em outros espaços de formação. Na segunda, ressaltaram o fato de terem realizado a atividade coletivamente com o uso da internet e que conseguiram compreender o conteúdo pelas diferentes informações e fontes disponibilizadas, o que foi perceptível na fala dos alunos, mas também no resultados das tarefas realizadas.

Com isso, atingimos um duplo resultado: por um lado a participação dos acadêmicos pibidianos no desenvolvimento e aplicação de metodologia a partir dos novos recursos tecnológicos; por outro a boa recepção por parte dos alunos nas escolas e seu aproveitamento positivo no processo de ensino-aprendizagem a partir das atividades desenvolvidas. O que fica explícito é que a utilização de novos recursos da tecnologia educacional é uma alternativa importante e que precisa ser investigada e desenvolvida, pois como ressalta Briggs e Burke, precisamos caminhar “rumo a um espaço de ensino que não seja restritamente marcado por ‘paredes’ ” (2006, p. 309).

Conclusão

Neste breve estudo exploratório a atividade prática no colégio foi bem sucedida, apesar da lentidão e instabilidade da conexão com a internet; computadores com problemas de funcionamento; e ninguém habilitado para dar suporte neste espaço de formação, não deixamos de apresentar uma alternativa eficiente de lidar com possibilidades metodológicas para o ensino de História através de um trabalho colaborativo e orientado pelo professor.

A escola precisa se adequar as mudanças contextuais, mas para que isso ocorra é preciso de investimento mais sólido em pesquisas sobre a Educação Básica, assim como sobre as tecnologias educacionais, mas acima de tudo investimento na formação do professor (CAIMI, 2006; ZUIN, ZUIN, 2011; MIRANDA, 2008). Esse investimento é elemento fundamental para que tanto o uso das novas tecnologias, quanto o ensino em diferentes espaços de formação possam se efetivar de forma mais eficiente.

Ao professor não basta ter conhecimento técnico sobre computadores, mas deve estar preparado para criar condições para construção do conhecimento, perceber as perspectivas educacionais, às diferentes aplicações do computador a sua prática pedagógica. E como já apontou Valente (2002), a formação precisa ser pensada na forma de uma espiral crescente de aprendizagem de modo que possa tratar tanto de questões técnicas, quanto das questões pedagógicas.

Referências bibliográficas

- BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista; COUTINHO, Clara Pereira. Recomendações de qualidade para o processo de avaliação de WebQuests. **Ciências & Cognição**. 2012; Vol 17 (1): 073-082.
- BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. **Uma história social da mídia**: de Gutenberg à Internet. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**. Rio de Janeiro, vol. 11, n.º. 21, 2006, p. 17-32.
- DODGE, Bernie. WebQuests: A Technique for Internet – Based Learning. **The Distance Educator**, v.1, n. 2, 1995.
- MIRANDA, Sonia Regina. Lugares de memória, espaços de formação: elos invisíveis na constituição do conhecimento histórico de professores. In: ZAMBONI, Ernesta; FONSECA, Selva Guimarães (Orgs.) **Espaços de formação do professor de História**. Campinas, SP: Papirus, 2008, p. 261-280.
- TAVARES, Célia Cristina da Silva. História e Informática. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. **Novos domínios da história**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. p. 301-317.
- VALENTE, José Armando. A espiral da aprendizagem e as tecnologias da informação e comunicação: repensando conceitos. In: JOLY, M. C. **Tecnologia no Ensino**: implicações para a aprendizagem. São Paulo: Casa do Psicólogo Editora, 2002, p. 15-37.
- ZUIN, Vânia Gomes; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. Professores, tecnologias digitais e a distração concentrada. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 42, p. 213-228, out./dez. 2011.

AS REALIDADES SÓCIO-EDUCATIVAS ENFRENTADAS PELOS PROFESSORES

Jackson Everton Scatolin¹
Juliana da Veiga²
Ana Paula Borges da Silva³

RESUMO: O presente artigo traz uma reflexão sobre as dificuldades e as diferentes realidades no qual os professores são submetidos no seu dia-a-dia. Dentre eles, os desafios que encontram no âmbito escolar para conseguir desenvolver seu trabalho educativo e, em específico, como enfrentam as adversidades que seus alunos vivem na realidade social em que estão inseridos. Destacam-se como norteadores pedagógicos os seguintes autores: Jaime Pinsky (1999); Pimenta (2010); Almeida e Antonio (2013). Objetiva-se neste trabalho, analisar os problemas enfrentados no cotidiano escolar pelos professores e como as instâncias educacionais procuram resolver esses problemas. Traremos, ainda, em pauta um breve relato sobre as condições sócio-educativas do CMEI em que realizamos as atividades práticas do PIBID, promovido pelo curso de Pedagogia.

Palavras – chave: Professores. Trabalho educativo. Realidade social.

AS REALIDADES SÓCIO-EDUCATIVAS ENFRENTADAS PELOS PROFESSORES

569

Diante das realidades educativas enfrentadas no dia a dia da escola, os professores estão se adaptando a esse novo contexto educacional. Em que assumem a função social de família, de assistente social e de psicólogo dos alunos. Segundo Oliveira (2004, p. 1132) “O professor, diante das variadas funções que a escola assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação”.

A escola sobrepõe muitos conteúdos e atividades no planejamento. Os professores precisam planejar todas essas atividades semanalmente ou quinzenalmente, buscando novas perspectivas e novas metodologias no âmbito pedagógico, para que os alunos venham a obter uma maior clareza sobre os elementos dos conteúdos. Essa rotina de pesquisas a que o professor se submete fica cada vez mais carregada e complexa, fazendo com que os professores percam a animação de dar aulas durante o ano letivo. Como afirma Pinsky (1999):

¹Acadêmico do 1º ano do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão. Bolsista do PIBID, e-mail: jacksonscatolin@gmail.com

²Acadêmica do 1º ano do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão. Bolsista do PIBID, e-mail: juliana.veiga2013@bol.com.br

³ Acadêmica do 1º ano do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão. Bolsista do PIBID, e-mail: Ana.borges.paula@hotmail.com

À exceção de heróicos casos avulsos ou de grupos de resistência enquistados no marasmo, o professor da escola pública é um burocrata do ensino, que fica procurando no calendário o próximo feriado e se viciou em folhear o Diário Oficial buscando alguma folga que lhe permita uma pausa na sua atividade enlouquecedora (PINSKY, 1999, p.83).

Ou seja, pesquisar atividades para cada elemento se sua prática social se torna um momento cansativo de buscas para os alunos, fazendo com que os professores esperem ansiosos por cada recesso ou feriado durante o período letivo. Há exceção, professores que sentem prazer em pesquisar novas práticas, mas a tendência do nosso ensino é que os professores se tornem burocratas do saber.

O professor não pode ser um mero transmissor técnico dos conteúdos que precisa dar conta durante o ano, ele necessita buscar novas alternativas e novas práticas e metodologias no decorrer de seu planejamento. Como nos diz Pimenta (2010, p. 83): “a atividade docente é práxis”. Ou seja, o profissional docente precisa estabelecer uma relação entre as teorias que embasam o seu pensamento e as práticas sociais que pretende realizar em um determinado lugar. Nesse contexto, em cada atividade que o professor pretende realizar, é necessário que teoria e prática andem lado a lado, e que esse movimento seja inacabado, pois, quanto mais ele se embasar nas teorias e estas se refletirem na prática o professor terá mais interesse em modificar a realidade sócio-educativa de seus alunos.

O sistema educacional brasileiro vêm enfrentando problemas e modificações nos últimos anos. Para Almeida e Antonio (2013, p.13):

O sistema educacional brasileiro enfrenta sérios problemas nos desempenhos em aprendizagens fundamentais pela população escolar. Além disso, apresenta desafios no âmbito das desigualdades sociais, do acesso e permanência no processo educativo escolar e da qualidade da educação ofertada. Tais problemas constituem obstáculos para a formação escolar, necessária ao desenvolvimento individual e social e apontam para a necessidade de garantir condições á efetiva participação social e conseqüente reversão da tendência excludente que historicamente tem caracterizado a educação brasileira, principalmente em relação às camadas menos favorecidas [...] (ALMEIDA e ANTONIO, 2013,p.13).

Os problemas mais sérios estão acontecendo em relação às aprendizagens fundamentais no começo do desenvolvimento intelectual do aluno, e esses problemas podem acarretar em dificuldades de aprendizagem nos processos futuros do ensino. Muitos desses problemas são ocasionados pelas condições sociais em que vivem os alunos, pois, muitas vezes precisam se dedicar mais ao trabalho, para ajudar a família, do que ao estudo que, momentaneamente, não lhe traz benefício algum. Para que possamos diminuir os problemas de aprendizado, é preciso, cada vez mais a ação efetiva

dos governos, criando políticas públicas inovadoras para a educação, tirando milhares de crianças e jovens das ruas, que estão trabalhando para ganhar dinheiro, e colocá-los dentro das escolas, que após muitos anos de dedicação possam transformar a realidade social em que vivem.

Constantemente a educação e seus princípios sofrem mudanças, tanto para atender a reivindicações da população, quanto a interesses governamentais. É necessário, que se tracem planos para a educação, visando sua formação humana com princípios éticos e com visão global de suas atitudes, para que se torne um agente transformador e crítico da realidade em que vive tornando-se, assim, um indivíduo capacitado e qualificado em qualquer área da sociedade em que pretende atuar.

Além dos problemas sócio-educativos enfrentados pelos profissionais da educação, há outro que o deixa cada vez menos motivado, são os problemas salariais. Para Pinsky (1999, p.92): “Os salários baixos desmotivam professores, dificultando seus esforços no sentido de uma atualização permanente e desvalorizando-os face a outras profissões”. Esse é um ponto muito crítico em relação aos profissionais da educação, os professores perdem a motivação com o passar dos anos, pois, o retorno financeiro não é o suficiente para estar em constante atualização ou realizar novos cursos para estar qualificado. Por isso, a profissão de professor está cada vez mais desvalorizada em relação a outras profissões, isso faz com que muitos professores abandonem sua profissão e busquem novas áreas que lhe ofereça um salário mais atrativo.

É necessário, que os professores recebam dos governos uma formação que lhe sustente teoricamente, desde o momento em que começa a estudar, até quando estiver nas salas de aula. Para que isso aconteça, o futuro profissional da educação precisa escolher um curso que lhe dê todos os subsídios pedagógicos para poder estar na sala de aula, quando isso acontecer, necessita-se que ele receba cursos de boa qualidade, ofertados de forma gratuita e periodicamente pelas Secretarias de Educação. Somente assim, teremos em nossas escolas profissionais que sejam capazes de pensar e refletir a suas práticas educativas no âmbito escolar, buscando sempre o melhor para seus alunos.

O curso de Pedagogia e o PIBID nos oportunizam um grande aprendizado em relação às implicações pedagógicas da profissão professor, especialmente, o Programa Institucional de Bolsas da Iniciação à Docência, faz com que os pibidianos tenham acesso direto às atividades práticas da escola. A seguir, apresentaremos o contexto social em que a escola está inserida e realidades enfrentadas pelos docentes que lá atuam.

O CMEI Herbert Souza, no qual realizamos as atividades do PIBID, está localizado na Rua Beija Flor, nº 700 no bairro Padre Ulrico em Francisco Beltrão. Nesse bairro, os números da pobreza e da criminalidade são muito altos, tornando-se uma realidade sociocultural dificultosa para os indivíduos que ali vivem. Muita das crianças que estão matriculadas nesta instituição de ensino tem contato ou vivem diretamente esses problemas. Diante dessa realidade diferenciada, os professores são os principais agentes do saber, devem desenvolver em seus alunos a capacidade de se tornarem indivíduos pensantes.

Como este CMEI funciona de forma integral, os alunos passam o dia todo dentro da instituição, sendo o professor quem ele tem mais contato e vivência no seu dia-a-dia. Como muito dos alunos tem pais separados ou moram com avós ou outros parentes, os professores são os principais agentes que lhes dão carinho, afetividade e amor. Tendo uma relação intensa entre os professores e os alunos, estabelecendo, assim, novas formas de viver e compreender o mundo à sua volta, pois, os alunos aprendem o que o professor quer lhes ensinar e o professor percebe o quanto sua função social esta modificando os saberes e as realidades de cada educando.

572

CONCLUSÃO

No contexto atual em que as práticas pedagógicas estão inseridas, o professor assumiu funções que não eram suas, como agente social, psicólogo e de familiar próximo aos alunos. E que, os desafios que encontra no dia-a-dia o desmotiva em relação à profissão, ou seja, os caminhos tortuosos, a falta de incentivo e os baixos salários fazem com que os profissionais da educação percam o sentido sobre o seu trabalho educativo.

O PIBID faz com que os graduandos do curso de Pedagogia tenham um maior contato com as práticas pedagógicas, buscando novos caminhos e alternativas para que a escola cumpra o seu verdadeiro papel, que é o de transmitir os conhecimentos aos alunos e estes se tornem críticos e atuantes na nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Benedita de. ANTONIO, Clésio A. **Formação de Professores, Práticas Educativas e Materiais Didáticos para a Educação da Infância**. Cascavel: Coluna do Saber, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?** 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PINSKY, Jaime. **Cidadania e Educação.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

AS RELAÇÕES ENTRE PROFESSORAS E CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO ÂMBITO DAS DEMANDAS DA EMEI NONA PANICHI

Maria Lúcia Vinha¹
Suellen de Almeida Freitas²
Talita Fialho Vieira³
Vanessa Cristina Correia Flores⁴

RESUMO

O objetivo principal deste trabalho foi analisar as relações estabelecidas entre professoras e crianças na educação infantil posicionadas no âmbito das demandas da EMEI Nona Panichi. Essa EMEI vincula-se ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, PIBID, através do Sub Projeto “Pedagogia-Educação Infantil” da Universidade Estadual do Norte do Paraná, Jacarezinho, PR. O trabalho foi realizado através de pesquisa bibliográfica e de observações na EMEI, a qual apresenta demandas da ordem de estrutura física, de manutenção, de número insuficiente de docentes e de aprofundamento didático e pedagógico. Concluiu-se que as relações estabelecidas entre as professoras e as crianças nas situações pedagógicas ficam prejudicadas pela falta de atendimento às demandas elencadas.

Palavras-chave: Educação infantil. Relação professor-alunos. Demandas.

1) Introdução

A Escola Municipal de Educação Infantil Nona Panichi integra o Sub Projeto “Pedagogia-Educação Infantil”, da Universidade Estadual do Norte do Paraná, UENP, Campus de Jacarezinho, Paraná, vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, PIBID.

A reflexão sobre as relações estabelecidas entre professoras e crianças na educação infantil se constituiu numa das temáticas abordadas no Ciclo de Estudos organizado para os integrantes do Subprojeto. Essa temática mereceu um foco maior nos estudos a partir dos relatos das professoras alegando necessidade de aprofundamento nesse assunto, onde o situavam, de forma restrita, aos aspectos de indisciplina das crianças.

Após o Ciclo de Estudos, todos os Discentes, divididos em grupos, acompanhados pelas Supervisoras, em agosto de 2014, durante uma semana, procederam às observações nas escolas de educação infantil integrantes do Subprojeto. As observações foram fundamentadas nas temáticas abordadas no Ciclo de Estudos e

¹ Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Norte do Paraná. Coordenadora de Área do PIBID de Pedagogia-Educação Infantil. Pós-Doutorado em Educação. mlvinha@uenp.edu.br.

^{2, 3, 4} Alunas do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Norte do Paraná. Bolsistas do PIBID de Pedagogia – Educação Infantil.

também no documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (BRASIL, 2009).

Assim, as observações foram efetivadas a partir de aspectos previamente estipulados, tais como a composição da equipe escolar, a elaboração do Projeto Pedagógico, a organização do espaço e do tempo, em termos de estrutura física e de atendimento às pessoas, considerando-se número de alunos por turma e por docente, equipamentos e materiais disponíveis. Além disso, as observações levaram em conta a participação dos pais na escola, a relação entre professores e alunos, a inclusão do respeito à diversidade indígena e afro-brasileira no currículo, as formas de avaliação do processo de ensino e aprendizagem, a articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental, a organização de práticas pedagógicas que levem em conta a mediação, a criatividade e a ludicidade de forma a assegurar o aprendizado e o desenvolvimento das crianças.

Nesse sentido, este trabalho se realizou através de pesquisa bibliográfica e de campo com o objetivo principal de analisar as relações estabelecidas entre professoras e crianças na educação infantil posicionadas no âmbito das demandas da EMEI Nona Panichi.

575

2) As relações entre professoras e crianças na educação infantil

A atuação docente implica em dirigir e orientar as tarefas cognoscitivas dos alunos visando sua formação como sujeitos conscientes, ativos e autônomos. A organização do trabalho docente envolve aspectos relacionados à condução das aulas, o que requer encaminhamentos de atividades para os alunos visando apropriação de conhecimentos e a organização de um clima favorável ao aprendizado.

Muitos docentes de diversos níveis de ensino reclamam da indisciplina dos alunos, o que requer uma reflexão mais aprofundada sobre fatores relacionados aos aspectos cognoscitivos e sobre aspectos sócioemocionais pertinentes ao processo de ensino e aprendizagem. Quanto a essa questão, é importante situar a disciplina em sua função educativa esclarecendo que, equivocadamente, muitos aspectos de autoritarismo são tomados em seu nome.

Para Libâneo (2013, p. 277) “a disciplina da classe está diretamente ligada ao estilo da prática docente, ou seja, à autoridade profissional, moral e técnica do professor”.

Na educação infantil por conta de resquícios do predomínio de caráter assistencialista presentes em sua história, percebe-se a desconsideração de aspectos importantes do planejamento educacional para essa parte da educação básica, o que compromete, ainda mais, o ato de situar a disciplina em sua função educativa.

Sobre o planejamento das atividades para a educação infantil, é preciso considerar a organização do espaço em termos de versatilidade e de sintonia com as ações desenvolvidas, de forma que possa ser modificado em função das atividades propostas pelos professores e pelas crianças. (RCNEI, 1998, vol. 1, p. 69).

Tanto a organização do ambiente, quanto dos materiais, do tempo e das atividades didáticas devem contribuir para as manifestações motoras das crianças. Nesse sentido, “os espaços externos e internos devem ser amplos o suficiente para acolher as manifestações da motricidade infantil. Os objetos, brinquedos e materiais devem auxiliar as atividades expressivas e instrumentais do movimento.” (RCNEI, 1998, vol. 3, p. 39).

3) Demandas da EMEI Nona Panichi

576

A EMEI Nona Panichi não possui boa estrutura física sendo que não foi projetada para ser uma escola de educação infantil, mas se constitui numa adaptação de uma casa residencial.

Ela atende 74 crianças com idade entre quatro meses a cinco anos. Possui quatro turmas sendo: Berçário e Maternal A, com 13 crianças de quatro meses a dois anos; Maternal B, com 18 crianças e dois a três anos; Maternal C, com 19 crianças de 2 a 3 anos; Maternal D com 24 crianças de 3 a 4 anos. Todas as turmas são de tempo integral.

O quadro de funcionários é composto por 14 professores, todos concursados; 6 estagiários contratados; e 2 funcionários de serviços gerais, contratados por empresa terceirizada; 2 cozinheiras.

O espaço físico da escola é muito pequeno, o que dificulta a realização de movimentos amplos pelas crianças e o contato com a natureza porque não há espaço para plantar e não há um tanque de areia. Há um pequeno parquinho com balanços, roda, escorregador e não existe quadra para esportes. No espaço externo haveria alguma possibilidade de realização de atividades, todavia existe uma elevação na forma de uma

rampa, que acaba por gerar uma restrição no espaço, e assim perder uma boa parte do pátio escolar. O prédio da escola só tem janelas mais altas e de difícil acesso de visualização para as crianças, sendo que acarreta uma inadequada iluminação natural do ambiente. Algumas turmas são divididas através da colocação de armários, o que acarreta diversos problemas como, por exemplo, na acústica.

A pintura do prédio está danificada, mas a limpeza é realizada. Foi feita uma reforma em um banheiro para garantir a acessibilidade de um aluno ingressante.

Para o atendimento das turmas dos Maternais há mesas e cadeiras adequadas e em bom estado. No entanto, os berços do Berçário estão bem velhos e desgastados.

Com relação ao espaço para alimentação, para as crianças do Berçário, existem cadeirinhas adequadas ao tamanho deles, mas as demais turmas dividem um espaço com duas mesas e bancos altos, sem encosto, ficando um tanto desconfortável e perigoso para as crianças menores.

Há uma tentativa de organização por parte da escola quanto aos horários das atividades, desde a chegada das crianças, a ida para as salas, as refeições, a escovação dos dentes, as brincadeiras no parque, a hora do vídeo, a hora do soninho, mas fica prejudicada, em grande parte, devido à estrutura física.

Além do problema de estrutura física, um dos pontos fracos dessa EMEI está na relação entre o número de alunos por professora já que extrapola o número estipulado por documentos oficiais. Isso tem implicações na organização das atividades pedagógicas, principalmente aquelas que demandam espaço externo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica recomendam “a proporção de 6 a 8 crianças por professor (no caso de crianças de zero a um ano), 15 crianças por professor (no caso de criança de dois e três anos) e 20 crianças por professor (nos agrupamentos de crianças de quatro e cinco anos)” (BRASIL, 2013, p. 91).

Com relação aos aspectos da criatividade e da ludicidade, existem fatores que prejudicam a elaboração de atividades onde esses aspectos possam ser visualizados, como é o caso da não disponibilização dos brinquedos às crianças, de maneira fácil, e também o caso das crianças maiores, não poderem organizar os seus jogos de bola, inclusive futebol, devido à falta de espaço. Além disso, as crianças não brincam com água, nem areia, argila, pedrinhas, gravetos e outros elementos da natureza nem participam de algumas atividades na cozinha.

Possivelmente pelo fato de estarem sobrecarregadas, as professoras não exercitam o diálogo com as crianças, principalmente as do berçário e as atividades propostas denotam uma dependência total das crianças pelas professoras de forma que as crianças não exercem a opção de escolher, em algum momento, o que querem fazer. Isso tolhe a liberdade de movimento das crianças. O respeito ao ritmo fisiológico de cada criança, principalmente no aspecto do sono, fica prejudicado, pois existe um horário pré-fixado para todas dormirem.

O valor *per capita* repassado pelo poder público à EMEI não é suficiente para oferecer um tratamento adequado às crianças, tanto que a escola recorre da contribuição voluntária dos pais através da APMF. Desta forma o orçamento para a EMEI não prevê, de forma sistematizada, a compra e a reposição de livros, brinquedos, material de expressão artística diferenciados, adequados para o número de crianças e para as faixas etárias. Não há um acervo de livros infantis, sendo que os professores levam seus próprios livros para desenvolverem atividades de leitura.

As crianças não visitam locais significativos do bairro como a padaria, uma oficina, a praça, o corpo de bombeiro, um quintal. As crianças frequentam teatro, veem filmes e fazem confraternização com outra escola.

Os filmes projetados às crianças constituem-se muito mais como passatempo com o intuito de deixar as crianças mais tranquilas, desvinculados de uma finalidade educativa, de forma que não ocorre a mediação didática por parte das professoras já que não exploram e nem utilizam os filmes para desenvolver alguma proposição de intervenções e de atividades decorrentes.

Não ocorrem ações de articulação com o ensino fundamental, porque as crianças, ao completarem quatro anos, são encaminhadas para outras EMEIs.

4) Conclusão

A relação entre aspectos cognoscitivos e socioemocionais deve ser levada em conta quando se trata de questões relacionadas à disciplina no ambiente da educação infantil.

As demandas da EMEI Nona Panichi, relacionadas à estrutura física e sua manutenção, ao número de docentes por alunos e ao aprofundamento didático e pedagógico devem ser consideradas pela equipe escolar em suas ações de planejamento, o que implica em ações integradas com o poder público.

A dedicação ao atendimento das demandas dessa EMEI contribuirá para o aprendizado das crianças de forma que a organização das atividades, do espaço e do tempo escolar leve em conta a disciplina em seus aspectos educativos.

Referências Bibliográficas

- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6.ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.
- _____. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- _____. Secretaria de Educação Básica. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1998.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Campinas: Papirus, 1990.

AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO, O ENSINO DA MATEMÁTICA E O PIBID/MAT/FOZ: ENTRELAÇOS POSSÍVEIS

Wanderson Thiago Pires Furlan¹

Magnum Manoel Jaqueira²

Wellington Talles Dias³

Marcos Lübeck⁴

Resumo:

Neste trabalho apresentaremos algumas passagens por nós trilhadas, como integrantes da frente de ação do PIBID/MAT/FOZ que estuda as tecnologias da informação e da comunicação para o ensino da Matemática. Considerando os múltiplos caminhos que as mesmas tem tomado mundo afora, sentimos a necessidade de sairmos da nossa zona de conforto e focarmos noutros vieses, a saber, o desenvolvimento e armazenamento de vídeo-aulas em videotecas, as plataformas de edição de texto em tempo real e em grupo, e o desenvolvimento de aplicativos voltados para a educação e a organização das salas de aula. Em suma, buscamos novos horizontes, não somente para melhor ensinar uma disciplina ou tópico, mas, também, de sistemas que ajudem a organizar e administrar nossas aulas de Matemática de forma clara e simples.

Palavras-chave: Educação. Tecnologias. Ensino-Aprendizagem.

Introdução

Nos Cursos de Matemática consagrados à formação de professores existe uma preocupação em seguir os avanços dos processos de ensino dessa área, visando sempre a melhora da aprendizagem. Nestes, procuram-se estratégias didáticas adequadas a cada especificidade. Na Licenciatura em Matemática, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Campus de Foz do Iguaçu, isso também ocorre, especialmente através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.

Em linhas gerais, o PIBID tem por objetivos principais a elevação da qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nas Licenciaturas das instituições de ensino superior, bem como a inserção do licenciando no cotidiano das escolas da Rede Pública, promovendo, assim, a imprescindível e tão esperada integração entre a Educação Superior e a Educação Básica (cf. SOUZA; LÜBECK, 2013).

O programa propicia ao licenciando que participe de experiências metodológicas, tecnológicas e práticas, cujo caráter inovador e interdisciplinar superam

¹ Aluno do 3º ano de Matemática – UNIOESTE – Foz do Iguaçu. E-mail: furlanthiago@hotmail.com.

² Aluno do 3º ano de Matemática – UNIOESTE – Foz do Iguaçu. E-mail: magnofoz_@hotmail.com.

³ Aluno do 3º ano de Matemática – UNIOESTE – Foz do Iguaçu. E-mail: wellingtontallesdias@hotmail.com.

⁴ Doutor em Educação Matemática. Docente – UNIOESTE – Foz do Iguaçu. E-mail: marcoslubeck@gmail.com.

os problemas de ensino-aprendizagem existentes nas distintas disciplinas, além de incentivar as escolas, no âmbito do Ensino Fundamental e Médio, a participarem como protagonistas nas demandas formativas desses estudantes ao mobilizarem seus professores para atuarem como formadores.

Portanto, é nesta atmosfera que estamos imersos, pesquisando alternativas, bem como ferramentas tecnológicas, que possam ser aplicadas ou mesmo implementadas, com eficácia, na Educação Matemática. Tais condições nos remetem à falar aqui, então, sobre *The Khan Academy*⁵, o *Google Drive*⁶ e o *Google Play for Education*⁷.

Contextualização

Atualmente, as ferramentas tecnológicas nos concebem um dos caminhos mais importantes a ser seguido no que diz respeito aos novos sentidos assumidos pela educação, uma vez que a sociedade como um todo tem se dirigido para um mundo cada vez mais avançado tecnologicamente, e não pensar nos meios para acompanhar esse avanço, principalmente não preparar os estudantes para enfrentar atual situação, é um erro que as instituições de ensino não podem se dar ao luxo de cometer.

Por isso estamos pensando em como participar desse porvir educacional que está se desenhando para o futuro próximo (cf. LÜBECK *et al.*, 2014), onde tudo está a um *click* de distância, e as aulas tradicionais de matemática, mais do que em qualquer outro tempo, se tornarão desinteressantes, obsoletas e inúteis (cf. D'AMBROSIO, 2008). Além disso, temos ainda que:

O impacto das transformações de nosso tempo obriga a sociedade, e mais especificamente, os educadores, a repensarem a escola [...]. É necessário pensarmos a educação como um caleidoscópio, e perceber as múltiplas possibilidades que ela pode nos apresentar, os diversos olhares que ela impõe, sem, contudo, submetê-la à tirania do efêmero. (SILVA, 2001, p. 37).

Devemos, portanto, enfocar vias alternativas que possam ser tomadas, haja vista que “alguns professores procuram caminhar sempre numa *zona de conforto* onde tudo é conhecido, previsível e controlável. [...] nunca avançam para [...] uma *zona de risco*, na qual é preciso avaliar constantemente as consequências das ações propostas” (BORBA; PENTEADO, 2001, p. 54-55, grifo dos autores). Eis, a seguir, algumas opções de rotas.

The Khan Academy

⁵ Disponível em: <https://pt.khanacademy.org>. Acesso em 19 set. 2014.

⁶ Disponível em: <https://drive.google.com>. Acesso em 19 set. 2014.

⁷ Disponível em: <https://www.google.com/edu/play/>. Acesso em 19 set. 2014.

Nascidas da ideia de se ter uma aula bem elaborada e que permitisse repetições infinitas, e que, além disso, se apresentasse de maneira mais interativa, as videotecas virtuais tem se mostrado importantes ferramentas tecnológicas e potencialmente úteis para a educação. Logo, *The Khan Academy* é um dos melhores exemplos disso.

Na realidade, ela é uma Organização Não Governamental – ONG educacional criada e sustentada por seu fundador, e tem como um dos seus princípios fornecer educação de alta qualidade para qualquer um, em qualquer lugar do mundo, com uma abordagem diferente, fazendo uso de vídeo-aulas. Ela é uma grande videoteca, onde os conteúdos estão dispostos de forma organizada e de fácil acesso, basta o usuário estar conectado à *internet* para acessar.

O fundador da *The Khan Academy* é Salman Khan (formado em matemática, ciências da computação e engenharia elétrica). Ele começou ensinando matemática para parentes utilizando um serviço limitado disponível à época para postar seus vídeos. Porém, sentindo o sucesso e a aprovação do seu projeto, decidiu utilizar o *YouTube* para hospedar seus trabalhos. No Brasil, seus vídeos são traduzidos pela Fundação Lemann. Esses vídeos estão disponíveis à quem tiver vontade de aprender, à qualquer hora, basta assisti-los. De fato, ela representa um grande passo em direção à educação tecnológica.

582

O Google Drive

Seguindo a ideia de evolução e organização tecnológica na educação, talvez um dos maiores marcos para o futuro seja o desenvolvimento de ferramentas que interligam estudantes de todas as partes e levem à eles uma interação maior na edição de textos, em tempo real e *online*. Em outras palavras, esse sistema conecta estudantes e professores para o desenvolvimento de textos, planilhas ou apresentações de slides.

Aqui, estamos falando do *Google Drive* que, em termos práticos, o professor pode implementar atividades diferenciadas em sala de aula, armazenando e editando textos, perpetrando construções coletivas de conhecimentos, intercâmbios de ideias e resoluções de possíveis dúvidas, fato que potencializa e até agiliza a ação educativa.

Uma das funções do *Google Drive* é permitir que o mesmo documento seja editado por mais de um usuário, ao mesmo tempo, bastando para isso que estes estejam em diferentes computadores. Essa construção e/ou reconstrução de um texto ocorre no confronto de ideias, no diálogo e no compartilhamento, exigindo a participação de todos os integrantes do grupo. Isso supera o modo como os trabalhos normalmente são feitos, em que os componentes de um grupo dividem as tarefas e cada um faz sua parte.

O *Google Drive*, por sua vez, possibilita a participação simultânea de todos do grupo. Aliás, essa ferramenta oferece ao professor a possibilidade de verificar os trabalhos dos alunos há qualquer momento, o qual pode obter informações e promover comentários, acompanhar o aluno, assumindo um papel mais significativo na realização de trabalhos, podendo mesmo avaliar a interação e a participação dos estudantes nos seus grupos.

O *Google Play for Education*

Mesmo sendo relativamente nova, a tendência de aplicar as tecnologias à serviço do desenvolvimento da educação provocou um notório incremento nesta última, e isso rendeu para a área a criação de um sistema capaz de tornar as aulas mais organizadas e, ao mesmo tempo, mais dinâmicas. E isso não só levando em conta o lado do aluno, como visto na *The Khan Academy*, mas, agora, tendo o professor como alvo, o que até então não se tinha concretizado. Este é o caso do *Google Play for Education*.

O *Google Play for Education* é um pacote de ferramentas desenvolvida pela *Google*, que trás, dentre outras coisas, uma maneira de organização e controle por parte do professor sobre as atividades que possam vir a ser realizadas dentro de uma sala de aula. Ele é, fundamentalmente, um sistema de gerenciamento de aplicativos para que os educadores possam controlar as buscas e a utilização dos *tablets* de seus alunos.

Com esse sistema, o professor pode criar um grupo de cada sala e compartilhar entre eles as atividades, aplicativos, vídeos, textos e até livros, se assim o desejar. Esse pacote tecnológico talvez seja o passo mais expressivo no que diz respeito aos avanços voltados para a educação, pois até agora não existiu um sistema voltado especificamente para facilitar o trabalho do professor, visto que os vídeos e apostilas disponibilizadas na *web* são ferramentas voltadas principalmente para os alunos, fato esse que deixou de lado o professor e seu papel.

Infelizmente essa tecnologia é recente e ainda não tem data para ser lançada no Brasil. Esperamos que seja disseminada o mais brevemente possível. Apesar disso, é bom saber que a educação está presente na pauta das áreas de tecnologia da informação e da comunicação.

Considerações Finais

Este texto pretendeu apresentar o *Google Play for Education*, o *Google Drive* e a *The Khan Academy* como ferramentas simbólicas e significativas para a caminhada da

educação no encaço do desenvolvimento tecnológico. Entretanto, não são unicamente essas as portas que esse caminho revela. Nós as selecionamos, porque elas enfatizam a exploração de diferentes experiências pedagógicas e a aprendizagem colaborativa.

Destarte, o desafio que ora se coloca é o de encontrar caminhos para utilizar tais ferramentas no contexto educativo a fim de possibilitar que os alunos aprendam a trabalhar de forma colaborativa, [...] acompanhados pelos professores que vão atuar como mediadores no processo de construção da aprendizagem colaborativa e significativa. (MORAES; SANTOS; OLIVEIRA, 2014, p. 2).

Contudo, devemos considerar que essas ferramentas não são soluções definitivas para toda a complexidade que o processo educativo exige, mas podem, pelo menos por agora, serem adotadas como instrumentos para uma educação integral e globalizante.

Referências Bibliográficas

- BORBA, M. C.; PENTEADO, M. G. **Informática e Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- D'AMBROSIO, U. Educação Numa Era de Transição. **Matemática & Ciência**, Belo Horizonte, n. 1, p. 8-18, abr. 2008. Disponível em: <http://www.matematicaeciencia.org>. Acesso em: 19 set. 2014.
- LÜBECK, M.; FURLAN, W. T. P.; DIAS, W. T.; JAQUEIRA, M. M.; APOLINÁRIO, E. D. Recursos Tecnológicos no Ensino de Matemática. In: SEMANA ACADÊMICA DA MATEMÁTICA, 12., 2014, Foz do Iguaçu. **Anais...** Foz do Iguaçu: UNIOESTE, 2014. CD-ROM.
- MORAES, D. A. F.; SANTOS, A. R. J.; OLIVEIRA, D. E. M. B. Aprendizagem Colaborativa na Educação Superior: desvelando possibilidades com o uso da ferramenta Google Drive. **Tecnologias na Educação**, Belo Horizonte, n. 10, p. 1-11, jul. 2014. Disponível em: <http://tecnologiasnaeducacao.pro.br>. Acesso em 19 set. 2014.
- SILVA, M. L. A Urgência do Tempo: novas tecnologias e educação contemporânea. In: ____ (Org.) **Novas Tecnologias: educação e sociedade na era da informática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SOUZA, J. R.; LÜBECK, K. R. M. (Org.). **PIBID/MATEMÁTICA/FOZ: refletindo sobre a construção de ambientes de aprendizagem**. Curitiba: CRV, 2013.

AS TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO USADAS PARA PRODUZIR UMA EDUCAÇÃO CIENTÍFICA-TECNOLOGICA

Leandro Matheus Ratske da Silveira¹

Fabiano Silva Alves²

Mauro César Rufino³

Lauro Luiz Samojeden⁴

Resumo: O trabalho foi desenvolvido e aplicado em um colégio da rede pública através do PIBID-UFPR (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), este trabalho tem o intuito de incluir “objetos-problemas” ligados à tecnologia no ensino de uma turma de terceira série do ensino médio. Especificamente neste trabalho, o objeto escolhido foi o rádio de galena, tendo como embasamento técnico e didático o material desenvolvido pelo GREF-USP (Grupo de Reelaboração do Ensino de Física). O objetivo central de nosso trabalho é utilizar o rádio mostrar a interação de tecnologia e ciência, fazendo com que o pensamento científico dos estudantes possa ser mais crítico, principalmente frente a questões tecnológicas. O enfoque CTS foi bastante utilizado durante nosso trabalho, estando presente em reflexões acerca da mudança de pensamento diante as tecnologias de informação e comunicação.

Palavras-chave: Pensamento crítico. Enfoque CTS. TICs.

Introdução:

Este trabalho foi desenvolvido, através do PIBID-UFPR, subprojeto Física dois, e aplicado em uma turma da terceira série do ensino médio, de um colégio da rede pública de ensino. O projeto trata-se do desenvolvimento de uma estratégia metodológica baseada na análise de “objetos-problemas”, presentes no cotidiano do estudante para o entendimento do conteúdo do ensino médio. Para este projeto, escolhemos o rádio como objeto-problema, uma vez que ele contempla diversos assuntos inerentes à terceira série. Além disso, o dispositivo também é um experimento contido no material didático desenvolvido pelo GREF-USP. Durante o desenvolvimento do trabalho, iremos contemplar tanto a teoria quanto a prática, associando-as e aplicando-as na tecnologia estudada. A parte teórica será composta de aulas que contemplarão tanto as teorias físicas presentes no rádio, quanto o funcionamento do mesmo, assim elaborando um modelo conceitual, unindo teoria científica e tecnologia. A prática consistirá em separar os alunos em grupos para construir um Rádio de Galena, e a partir da observação do funcionamento do rádio visualizar os fenômenos físicos nele presente. Para uma otimização do projeto, utilizaremos táticas de contextualização e problematização,

585

¹ Graduando em Física (licenciatura), Bolsista do PIBID-UFPR, UFPR, leandro.ratske@gmail.com

² Graduando em Física (licenciatura), Bolsista do PIBID-UFPR, UFPR, Fabiano_silva_alves@yahoo.com.br.

³ Graduado em Licenciatura de Matemática/Física pela UEPG, supervisor do PIBID-UFPR, mauroruffino40@gmail.com.

⁴ Licenciado em Física e Doutor em Ciências pela UFPR e Coordenador do Subprojeto Física dois PIBID-UFPR. samojeden@ufpr.br.

visando uma conscientização dos aspectos científicos e tecnológicos presentes na sociedade, conceito que serviu de base para o movimento CTS, em meados dos anos 1970. Nosso objetivo principal, é mostrar ao aluno que o conhecimento científico ensinado na escola, não serve apenas para a resolução de meros exercícios de um livro-texto ou de uma prova, mas também para compreender o mundo e as tecnologias que o cerca. Além disso, o estudante irá adquirir uma educação científica que poderá servir como embasamento para que ele possa tomar atitudes mais responsáveis frente a questões científicas ou tecnológicas e também para refletir acerca das mudanças sociais causadas por influência da evolução tecnológica.

Desenvolvimento:

O objetivo central de nosso projeto é promover uma educação científica-tecnológica, de modo a estabelecer uma relação entre ciência e tecnologia e estimular o pensamento crítico, assim fazendo com que os estudantes tenham um melhor embasamento para discutir e refletir sobre as implicações sociais que o uso e o avanço da tecnologia e da ciência podem causar. Este tipo de abordagem é essencial no mundo contemporâneo, uma vez que há uma necessidade de uma alfabetização tecnológica.

“uma nação adquire autonomia tecnológica não necessariamente quando domina um ramo de alta tecnologia; mas quando consegue uma ampla e harmoniosa interação entre esses subsistemas tecnológicos, sob o controle, orientação e decisão dos ‘filtros sociais’” (VARGAS, 1994, p.186)

Nesse sentido, buscamos uma maneira de integrar o conhecimento científico com a tecnologia, para que possamos fomentar alguma discussão acerca do contexto onde o estudante está inserido. Com isso, decidimos basear nosso projeto nas tecnologias de informação e comunicação, uma vez que o aluno está profundamente imerso em um cenário social dominado por estas tecnologias.

Baseado nisso, decidimos escolher um objeto-problema que também contemplasse os conteúdos inerentes à terceira série do ensino médio. Com isso, tivemos como escolha o Rádio de Galena, que foi a temática de um trabalho desenvolvido pelo GREF-USP. A pertinência do rádio está baseada em sua semelhança tecnológica com os celulares e computadores, protagonistas das TICs, e por ser um dos precursores neste ramo.

A conceituação científica e tecnológica foi realizada de maneira a correlacionar os conteúdos do currículo escolar com a tecnologia aplicada no rádio em aulas expositivas. Nestas aulas também foram feitas reflexões acerca da importância das TICs, tanto no contexto histórico quanto no mundo atual. Este modelo de correlações foi pensado de

modo a estimular a autonomia de pensamento e reflexão do estudante, fazendo-o fugir da mera memorização de conceitos científicos e formulas matemáticas. Além disso, este processo também cumpre o determinado pelo Art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), pois a capacidade critica de um individuo é fundamental para o mesmo exercer a cidadania.

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996, p.1)

Dada a introdução teórica acerca do dispositivo, os estudantes tiveram a oportunidade de realizar a atividade experimental de montagem e regulagem do dispositivo. Esta fase propicia a eles um momento de investigação e aplicação da teoria física, fazendo com que reflitam sobre a aplicação da ciência dentro da tecnologia. Tal investigação instiga a discussão para o aperfeiçoamento do dispositivo ou para o levantamento de hipóteses em relação aos problemas que podem leva-lo a não funcionar.

Vale ressaltar que esta montagem do dispositivo foi realizada utilizando materiais de baixo custo, como proposto pelo GREF-USP em seu trabalho.

587

Lista de material:

1. Base de madeira (25 x 25 cm);
2. Canudo de papelão ou PVC de 15 cm de comprimento;
3. 45 m de fio de cobre esmaltado número 28 ou 30;
4. Fone de ouvido simples;
5. Dois Capacitores de cerâmica: um de 250 pF e um de 100 pF
6. Diodo de silício ou germânio;
7. 15 percevejos;
8. Fita adesiva e lixa fina.

(GREF-USP, 2005, p. 128)

Assim fazendo com que o experimento seja de fácil reprodução ao estudante, sem deixar de ser significativo em termos de aprendizagem.

Com isso, o estudante torna-se apto a pensar de maneira crítica em relação às tecnologias de informação e comunicação presentes em seu cotidiano, tornando-se mais independente em suas reflexões.

Conclusão:

O desenvolvimento deste projeto mostra a importância da contextualização no ensino de ciência, focando especificamente em física, de modo a utilizar o enfoque CTS para levantar questões pertinentes ao cotidiano do aluno da educação básica. Também

mostra-se evidente a importância da reflexão acerca do conhecimento científico a ser aprendido, pois caso não seja feita, este conhecimento acaba sendo apenas reproduzido sem gerar frutos algum ao aluno e a sociedade. A temática escolhida para o trabalho também foi bastante importante para a pertinência do trabalho, uma vez que ela engloba o contexto do mundo contemporâneo, o qual todos fazemos parte.

Referencias bibliográficas:

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, de 23 de dezembro de 1996.

GRUPO DE REELABORAÇÃO DO ENSINO DE FÍSICA. **Leituras de física**. São Paulo: Editora da USP, v.3 Eletromagnetismo, 2005.

VARGAS, M. (1994). **Para uma filosofia da tecnologia**. São Paulo: Alfa Omega.

ATELIÊ DE ARTES ESPAÇO DE ENSINAR, APRENDER E CRIAR: UMA EXPERIÊNCIA DO 1º PIBID DE PEDAGOGIA UEL

Ângela Silva LEONARDO¹

Dolores Peres da COSTA²

Fernanda Neri de OLIVEIRA³

Diana Aparecida de SOUZA⁴

Resumo: Nesse trabalho, o foco de pesquisa é o ateliê de artes e suas contribuições para o ensino e aprendizagem das crianças em um Centro Municipal de Educação Infantil. Para isso, o suporte teórico utilizado foram as discussões de, Ostetto (2011), Mello (2007), Fusari (1993). A partir dessa concepção e das intervenções feitas pelas alunas do PIBID de Pedagogia em Educação Infantil, surgiram as seguintes questões a serem pesquisadas: O ateliê de artes é de fato um lugar que propicia novas aprendizagens? Quais contribuições este espaço propicia para o desenvolvimento das crianças? Qual a importância deste ambiente para a prática docente? Para responder essas questões foi elaborada uma pesquisa de campo com questões abertas entre as alunas do PIBID, e também um levantamento teórico a respeito das possibilidades de repensar o ateliê de artes como espaço que contribui no processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Infantil. Ateliê de artes. PIBID.

Introdução

589

O conceito de arte trabalhado na maioria das escolas da primeira infância, ainda parte do pressuposto que o “belo” é desenvolvido a partir da mão do professor, e que a criança é um ser passivo incapaz de produzir e de fazer suas escolhas. A teoria histórico-cultural vem para abortar essa visão quando aponta que a criança nasce com aptidão para aprender e se desenvolver. Essa aprendizagem é construída socialmente, portanto a criança aprende a partir das relações vividas e adquiridas, e por que aprende se desenvolve, nesse sentido a infância é um tempo de apropriação das qualidades humanas que “possibilitam à criança inserir-se cada vez mais nas relações sociais e na cultura” (MELLO, 2007. p. 06).

¹ Graduada em Letras pela UEM/PR, Especialista em Educação de Jovens e Adultos pela UTFPR – Campo Mourão/PR. Professora da rede municipal de Londrina / PR. Supervisora do 1º PIBID de Pedagogia UEL em Educação Infantil. Email: angela.sil77@gmail.com.

² Graduada em Letras pela UEL/Pr, Graduada em Pedagogia pela UEL/Pr. Especialista em Língua Portuguesa pela UEL/Pr. Especialista em Gestão, Supervisão e Orientação Escolar e Educação Especial pela UNOPAR/Pr. Integrante do 1º PIBID de Pedagogia/UEM em Educação Infantil. Email: uelperes@gmail.com

³ Graduada em Pedagogia pela UEL/Pr. Integrante do 1º PIBID de Pedagogia/UEL em Educação Infantil. Email: nanda.neri@hotmail.com

⁴ Graduada em Pedagogia pela UEL/Pr. Integrante do 1º PIBID de Pedagogia/UEM em Educação Infantil. Email: diana_souza_29@hotmail.com

A partir dessa concepção e das intervenções feitas pelas alunas do 1º Projeto - PIBID de Pedagogia na Educação Infantil, realizado no Centro Municipal de Educação Infantil Professor Water Okano surgiram as seguintes questões a serem pesquisadas: O ateliê de artes é de fato um lugar que propicia novas aprendizagens? Quais contribuições este espaço propicia para o desenvolvimento das crianças? Qual a importância deste ambiente para a prática docente?

Para responder essas questões, foi elaborada uma pesquisa de campo com perguntas abertas aplicadas a 17 alunas do PIBID e também um levantamento teórico para verificar as possibilidades de repensar o ateliê de artes como espaço que contribui no processo de aprendizagem.

A importância do ateliê de artes como um espaço de aprendizagem

O espaço ateliê de artes não é um lugar comum fora dos limites da sala de aula, mas um ambiente que possibilita o convívio com as mais variadas formas de arte e propicia às crianças enriquecimento da linguagem artística. Dentro desse espaço a criança pode ser estimulada, a mobilizar os sentidos, e enriquecer experiências, e a promover “encontros com diferentes linguagens, alimentando a imaginação para que meninos e meninas possam aventurar-se a ir além do habitual, à procura da própria voz, da sua poesia” (OSTETTO, 2011, p.06).

Deste modo, cabe ao professor ou professora conhecer a cultura e organizar propostas pedagógicas que permita a observação de diferentes significados, e levem as crianças a conhecerem novas oportunidades de criação. Para isso o professor precisa “conceber a criança como alguém que, se não sabe, é capaz de aprender” (MELLO, 2007, p. 07). Ainda dentro dessa perspectiva Fusari, nos aponta que “é através da interação que a criança forma-se como sujeito e seu processo de humanização vai estruturando-se” (FUSARI, 1993, p.04). Logo, uma das possibilidades do ateliê de artes não fica restrita somente ao fazer artístico sem significação, mas contempla até mesmo os processos de reestruturação e formação humana.

Nesta mesma linha teórica as escolas italianas de Reggio Emilia, mostram que o ateliê de arte deve ser permeado de modo a incitar a criação espontânea das crianças, onde elas lancem suas ideias entre si por meio de criações expressivas com tinta, argila, música, letras e demais recursos, assim o ateliê pode ser concebido como

“espaço para o desdobramento de significados e ideias entre as crianças” (GANDINI, 2012, p.167).

No mesmo viés as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil orientam o incentivo “a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social” (BRASIL, 2010). Assim, o ateliê de artes pode ser concebido como um espaço a mais para contemplar os eixos interações e brincadeiras propostos pelas Diretrizes.

Portanto, o ateliê de artes em um Centro de Educação Infantil torna-se um poderoso instrumento de construção, desenvolvimento e de apropriação da cultura por meio de diferentes experiências. Para isso, este espaço, deve ser utilizado de forma a permitir que a criança crie, tenha expressividade, respeitando assim, o seu tempo e oferecendo liberdade e autonomia.

Neste sentido, o ateliê deve ser “um espaço adicional, possível de explorar com nossas mãos e mentes, refinar nossa visão através das artes, trabalhar com projetos ligados com atividades da sala de aula, explorar e combinar ferramentas, técnicas e materiais” (GANDINI, 1999, p. 152).

591

Experiências, aprendizagens e contribuições da prática no ateliê de artes para as integrantes do 1º Projeto PIBID do curso de Pedagogia da/UEL

As participantes do Projeto PIBID no ateliê de artes relacionou suas vivências no campo da literatura, reciclagem, construção de jogos e brinquedos utilizados pelas crianças a contemplar os eixos das Diretrizes Curriculares interações e brincadeiras. Este espaço foi explorado pelas alunas do PIBID por ser considerado muito rico, visto que, permite uma ampliação de conhecimentos, de vivência e experiência com a construção da arte. E também porque “oferece um local onde as crianças podem tornar-se mestres de todos os tipos de técnicas, como pintura, desenho e argila - linguagens simbólicas” (EDWARDS, 1999, p.130). Diante disso, foi aplicado um questionário entre as participantes do projeto e os resultados foram os seguintes.

Quanto à relevância do espaço ateliê de artes para a prática docente, consideraram que o ateliê de artes auxilia de maneira ímpar no desenvolvimento da criatividade, possibilita a construção de uma prática mais significativa e coerente com as propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e também a com teoria histórico-cultural. Proporciona uma superação da visão de desenhos e de

atividades mimeografadas e fragmentadas, e as remete a um contexto mais repleto de sentidos. Nesta linha Ostetto (2011), coloca que a arte na Educação Infantil deve ser pensada no sentido de ampliar os repertórios culturais e vivenciais e culturais das crianças, e não o empobrecimento da arte, visando a um modelo pronto e igual para todos, sem considerar a diversidade e as múltiplas linguagens.

Referente as vivências que realizaram no ateliê de artes e que consideram essenciais para o desenvolvimento infantil, foi destacado momentos que propiciaram interação entre crianças de faixas etárias diferentes, o que resultou em colaboração entre os pares ao criarem um ambiente coletivo e cheio de afeto. Destaque para o relato de uma pibidiana ao perceber tal interação: “Corriam logo a ajudar os amigos que não conseguiam e ficavam muito felizes, percebi aqui uma vontade de trabalhar e não somente no individual, mas em colaboração com os colegas” (PIBIDIANA DE PEDAGOGIA, junho de 2014). Destacam também o estímulo da autonomia e imaginação das crianças ao escolher e manusear um material, pensar e criar algo a partir de suas vivências e imaginação.

Sobre as características essenciais do ateliê de artes como um espaço que contribui para as aprendizagens, de modo geral, foi apontado que o espaço precisa ser adequado e transformado pelas crianças para que haja identificação. Foi apresentado também que os materiais devem ser diversificados para desenvolver distintas habilidades e percepções. Foi mencionado que os professores devem romper com olhar do senso comum sobre o que é esteticamente belo ou feio. Por fim, consideraram que o ambiente precisa ser estimulador e provocativo em relação ao desenvolvimento da criança.

Considerações finais

O levantamento feito por meio da pesquisa bibliográfica e de campo possibilitou compreender a importância da arte para o desenvolvimento integral da criança, bem como, o papel que a escola da primeira infância assume numa perspectiva teórica na qual a criança é dotada de aptidões, portanto o professor ou professora assume a função de mediar o conhecimento culturalmente elaborado para que as crianças tenham acesso ao acervo construído historicamente.

Nesse processo o espaço ateliê de artes é muito mais que uma ferramenta de ampliação do conhecimento é multiplicador de aprendizagens. Uma vez que contribui tanto para o desenvolvimento das crianças, quanto do professor. Sendo assim, o ateliê

de artes é um espaço, que desperta novos olhares, propicia oportunidade para o desenvolvimento da criatividade e amplia o repertório cultural das crianças.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.36 p. : il.1.

EDWARDS, Carolyn. GANDINI, Lella. FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança. A abordagem de Reggio Emilia na educação da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FUSARI, Maria F. de Rezende. FERRAZ, Maria Heloísa. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

GANDINI, Lella.(Org.)**O papel do ateliê na educação infantil. A inspiração de Reggio Emilia**.Porto Alegre: Penso, 2012.

AMARAL, Suely Mello do. **Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação Infantil e Arte: Sentidos e Práticas Possíveis**. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/320/1/01d14t01.pdf>. Acesso em 17/08/2014.

ATIVIDADES SOBRE MODELO ATÔMICO E A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA

Paula Bonomo Bertola¹

João Arthur dos Santos de Oliveira²

Lucila Akiko Nagashima³

Rosely Elaine Batista⁴

Resumo: No ensino de Ciências, conteúdos essencialmente teóricos, como constituição da matéria, compõem um dos tópicos em que os alunos expressam maior dificuldade de compreensão por priorizar a memorização, interferindo negativamente no aprendizado destes conhecimentos. Assim, estratégias de ensino envolvendo a experimentação constituem importantes alternativas para favorecer a aprendizagem, porque criam situações de investigação para a formação de conceitos. O trabalho relata sobre algumas das atividades realizadas no Colégio Estadual Adélia Rossi Arnaldi – E.F.M., em 2014, com os alunos do 9.º ano do Ensino Fundamental, integrantes do PIBID. A proposta de ensino visou, sobretudo, aproximar os conhecimentos científicos da realidade dos estudantes por meio de uma sequência didática distribuída sob as etapas de contextualização histórica, construção de modelos atômicos e atividades experimentais.

Palavras-chave: Conhecimento científico. Modelo atômico. Teste da chama. Luminescência.

Introdução

O ensino de Ciências na atualidade tem sido um desafio para os educadores desta área, fato que se reforça diante do baixo desempenho que os estudantes brasileiros têm obtido no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). Estes resultados indicam dificuldades dos alunos quanto à aplicação dos conhecimentos escolares em situações reais, evidenciando a difícil relação entre os estudantes e as disciplinas cujas características são primordialmente científicas. O fundamento da disciplina de Ciências é o conhecimento científico resultante da investigação sobre a Natureza. A escola é a responsável por selecionar e organizar estes conhecimentos que integram os programas de ensino, e o professor, o encarregado de realizar a transposição de conteúdos, transformando-os em saberes escolares. Contudo, a utilização de metodologias voltadas à mera transmissão e memorização de conceitos científicos promove o distanciamento entre estes conhecimentos e a vida real dos alunos, o que influencia diretamente o

¹ Ciências Biológicas, UNESPAR/ campus de Paranavaí, e-mail: paulabertola_93@hotmail.com

² Ciências Biológicas, UNESPAR/ campus de Paranavaí, e-mail: arthurjoao15@hotmail.com

³ Orientadora, UNESPAR/campus de Paranavaí, e-mail: lucilanagashima@uol.com.br

⁴ Supervisora e orientadora, e-mail: rose_elaine12@hotmail.com

desempenho e motivação em estudar Ciências. Neste sentido, é fundamental que o professor busque e elabore estratégias de ensino que contribuam para a melhoria do aprendizado dos alunos, dando espaço à criatividade, elaboração e verificação de hipóteses. Para superar as dificuldades no ensino de ciências, alternativas como a realização de atividades lúdicas e experimentais podem ser empregadas a fim de possibilitar a aproximação do conhecimento científico e o senso comum dos estudantes. Nos anos finais do Ensino Fundamental, um dos tópicos abrangidos pela disciplina de Ciências trata da constituição da matéria.

Por ser um conteúdo que exige do aluno grande capacidade de abstração, o professor deve atentar-se em relação ao modo como aborda o tema, partindo do pressuposto de que a ciência não revela a verdade, mas propõe modelos explicativos construídos a partir da aplicabilidade de métodos científicos (PARANÁ, 2008, p. 41). A preocupação quanto à maneira de exposição do tema se faz necessária, porque, muitas vezes, “o aluno entende que o átomo foi descoberto e então estudado, quando na verdade o átomo não foi descoberto, mas sua teoria foi construída” (MELO; LIMA NETO, 2013, p. 113).

O objetivo deste trabalho consiste em relatar algumas atividades realizadas no Colégio Estadual de Campo Adélia Rossi Arnaldi – E. F. M., em 2014, com os alunos do 9.º ano do Ensino Fundamental, integrantes do PIBID. A proposta de ensino visou, sobretudo, aproximar os conhecimentos científicos da realidade dos estudantes por meio de uma sequência didática distribuída sob as etapas de contextualização histórica, construção de modelos atômicos e atividades experimentais.

Materiais e métodos

O desenvolvimento deste trabalho ocorreu por meio de uma sequência didática composta por três aulas sobre a constituição da matéria. Na primeira aula, foram abordados os aspectos históricos sobre a constituição da matéria, partindo do pensamento de filósofos pré-socráticos como Leucipo e Demócrito até as teorias atômicas de Dalton, Thomson e Rutherford-Born. Nesta primeira etapa, os professores/bolsistas deram ênfase à definição de modelo científico, instruindo os estudantes sobre como a ciência busca representar teorias, precavendo-os de aceitar um modelo atômico como real e não como uma construção científica. Na segunda aula, foi proposta a construção dos modelos atômicos de Dalton, Thomson e Rutherford-Bohr

(SANTOS, 2010) por meio da utilização de materiais alternativos disponibilizados pelos professores/bolsistas do PIBID.

Para o desenvolvimento da atividade os alunos foram divididos em grupos recebendo como material de pesquisa, livros didáticos e conteúdo impresso em folhas. Ao primeiro grupo, foram fornecidos os seguintes materiais para a montagem dos modelos atômicos de Dalton e Thomson: bolas de isopor 100 mm, 50mm e 20mm, caneta de tinta para tecido na cor vermelha, estilete, cola de isopor, papelão, tesoura, tinta guache, esponja de limpeza e pincel. O segundo grupo incumbiu-se da construção do modelo atômico de Rutherford-Bohr recebendo os seguintes materiais: alicate de corte, arame, fita adesiva, fio de nylon, tinta para tecido, esponja de limpeza, bolas de isopor 20 mm e suporte construído pelos professores/bolsistas para sustentação do modelo. As Figuras 1 e 2 mostram os alunos durante a realização da atividade.



Figura 1. Alunos construindo as representações dos modelos atômicos de Dalton e Thomson.



Figura 2. Alunos com a representação do modelo atômico de Rutherford-Bohr.

Na terceira e última aula da sequência didática, foram realizadas atividades práticas envolvendo fluorescência e teste de chamas, as quais tiveram como objetivo principal possibilitar a observação do fenômeno de emissão de energia luminosa por excitação (NERY; FERNANDEZ, 2004). Os materiais utilizados no ensaio sobre fluorescência foram os seguintes: béquer, vidro de relógio, caixa de papelão preta, lâmpada negra, sabão em pó, água tônica, caneta marca texto e água. Para o teste de chamas utilizou-se: béquer, fio de tungstênio, solução de ácido clorídrico, sais de sódio, potássio, cálcio, bário, estrôncio, cobre; aparas de magnésio, bico de Bunsen e velas de aniversário. As Figuras 3 e 4 mostram alunos durante a execução da atividade proposta.



Figura 3. Atividades sobre fluorescência



Figura 4. Experimento do teste de chama

Resultados e Discussão

O emprego de atividades lúdicas e experimentais no processo de ensino-aprendizagem é uma tentativa de tornar o ensino prazeroso e, ao mesmo tempo, promover uma aprendizagem significativa. Baseados nas atividades realizadas durante a sequência didática, os alunos elaboraram relatórios após a última etapa, nos quais foram solicitadas explicações sobre os fenômenos observados nos experimentos. No decorrer das aulas foram geradas muitas discussões enriquecedoras e, além disso, foi percebido que a maioria dos alunos demonstrou-se empenhada na execução das atividades sugeridas. Por fim, a avaliação final dos relatórios apontou a capacidade dos estudantes em correlacionar os fenômenos estudados com modelo de Rutherford-Bohr. Além disso, foi possível efetuar uma correlação entre o teste de chama (Figura 4) e a queima de uma vela de aniversário que produzem chamas coloridas porque em sua composição estão presentes sais de bário, cobre, ferro, manganês.

Outra aplicação do conteúdo discutido são os fogos de artifícios que são utilizados como artigos de festas, para produzir vários efeitos especiais entre luzes e cores. Durante as explicações foram discutidos que os fogos de artifício são constituídos de um material combustível, um agente oxidante, um composto metálico responsável pela cor e um aglutinante para manter estes compostos unidos (MACHADO; PINTO, 2011). Durante a explosão, o agente oxidante e o combustível reagem de forma violenta, libertando calor intenso e materiais em fase gasosa. É a expansão brusca destes materiais gasosos que cria a onda de choque que nos chega aos ouvidos como o som da explosão, e o calor libertado nesta reação é o responsável pelo brilho e cor do fogo de artifício. As cores do fogo de artifício são obtidas essencialmente por um processo chamado “luminescência”. O calor libertado na explosão é absorvido pelos átomos dos metais presentes na composição da “estrela”. Ao absorver energia, os átomos dos metais ficam com os seus elétrons “ativados” e quando retornam nas posições mais estáveis, os

átomos libertam a energia em excesso, mas agora sob a forma de radiação visível, ou seja, luz colorida. A cor da luz emitida varia conforme o elemento metálico empregado: o vermelho é normalmente obtido com sais de estrôncio ou de lítio; a cor laranja é característica de sais de cálcio, como o cloreto de cálcio; o amarelo resulta dos sais de sódio, sendo vulgarmente utilizado o cloreto de sódio (o sal de cozinha); já o verde é obtido com cloreto de bário, enquanto o azul está associado ao cloreto de cobre. (MACHADO; PINTO, 2011). As propriedades destes sais tornam a pirotecnia uma ciência química exigente. É preciso garantir a estabilidade de alguns destes compostos, controlar rigorosamente a temperatura de explosão e impedir a contaminação que mistura as cores. E só assim é possível garantir a beleza da química a iluminar o céu em noites de festa e aproveitar deste “instrumento” para discutir a teoria atômica.

Conclusões

A contextualização histórica do conteúdo em conjunto com ensaios experimentais e confecção de modelos atômicos a partir de materiais alternativos como bolinhas de isopor, arame, papelão e tinta guache, constituem um exemplo diferenciado da abordagem de conceitos científicos no ensino de Ciências. A metodologia adotada neste trabalho revelou-se como uma grande aliada no estudo da constituição matéria, tornando este assunto mais significativo, uma vez que possibilitou ao aluno vivenciar o conteúdo facilitando sua compreensão.

Agradecimentos

À CAPES pela concessão de bolsas PIBID.

Referências

- MELO, M. R.; LIMA NETO, E. G. **Dificuldades de Ensino e Aprendizagem dos Modelos Atômicos em Química**. Disponível em: <http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc35_2/08-PE-81-10.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2014.
- MACHADO, S.P.; PINTO, A. A Química e a arte da pirotécnica. **Ciência Hoje**. v. 48, n. 288, 2011. p. 27-31.
- NERY, A. L. P.; FERNANDEZ, C. **Fluorescência e Estrutura atômica: Experimentos Simples para Abordar o Tema**. 2004. Disponível em: <<http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc19/19-a12.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2014.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Ciências**. Curitiba: SEED, 2008.
- SANTOS, A. O. **Construindo Modelos Atômicos Ilustrativos**. 2010. Disponível em: <<http://www.abq.org.br/simpequi/2010/trabalhos/234-3738.htm>>. Acesso em: 29 jul. 2014.

ATLAS HISTOLÓGICO VIRTUAL E INTERATIVO PARA AS ESCOLAS DO PROUCA

Érica Xavier Miranda¹
Daniel Richartz Benke²
Ruth Janice Guse Schadeck³
Ivo Hartmann⁴

Resumo. No Programa Um Computador por Aluno-PROUCA, a disponibilidade de materiais didáticos é limitada. Para diminuir este déficit foi elaborado um atlas virtual histológico, baseado no acervo do Departamento de Biologia Celular da UFPR. Optou-se pela linguagem HTML5 como padrão de desenvolvimento por esta ser universalmente aceita em qualquer dispositivo que possua um navegador para web. O aplicativo apresenta de forma interativa as lâminas onde estão presentes os tecidos histológicos. O aluno posiciona o ponteiro do mouse sobre um menu e as estruturas teciduais correspondentes ficam evidenciadas em tons de cores. Textos didáticos e links para vídeos na internet são disponibilizados. Avalia-se que este Atlas virtual seja um diferencial no aprendizado dos alunos que utilizem esse sistema.

Palavras-chave: TICs. Prouca. Mídia Interativa.

1. Introdução

As tecnologias de comunicação e informação (TICs.) revolucionaram todos os setores da sociedade chegando a inaugurar a chamada sociedade da informação [LÉVY, 2009]. Os estudantes atualmente estão inseridos em um mundo conectado, imerso em TICs. Aceita-se que esta geração de alunos é a mais estimulada visualmente que já existiu (BEERMAN, 1996). Recursos visuais televisivos, vídeo games, internet, redes sociais e telefones celulares fazem parte de seu cotidiano, variando de uma posição mais tangencial a mais intensa, dependendo do poder aquisitivo. Estas tecnologias influenciam as funções cognitivas levando aparecimento de novas maneiras de raciocínio e conhecimento humanos (LÉVY, 1999) e têm profundos efeitos no ato de aprender. (STEPHENSON ET AL., 2008). Neste contexto, o aprendizado de temas em ciências é facilitado pelo uso imagens, mídias interativas, vídeos e outros recursos em TICs. (BILLIE& GILBERT, 2014). No sentido de inclusão digital e melhoria do ensino público um grande esforço foi direcionado ao projeto No Programa Um Computador por Aluno-PROUCA, (PROUCA), [Marques, 2009]. Porém percebe-se que além da dificuldade por parte dos docentes em assimilar a utilização dessa ferramenta no

¹ Graduando do curso de ciências biológicas: UFPR Pibid, e-mail: ohayoerica@gmail.com

² Graduando do curso de ciências biológicas: UFPR Pibid, e-mail: dbenke@hotmail.com

³ Professora do curso de Biologia UFPR Pibid, email: Ruth.ufpr@gmail.com

⁴ Professor do curso de Biologia UFPR Pibid email:ivo.hartmann@ufpr.br

processo de ensino-aprendizagem [MENESES, 2011], existe um déficit em relação à disponibilidade de recursos didáticos desenvolvidos para esta plataforma de ensino. Neste cenário faz-se urgente a produção de materiais e recursos didáticos virtuais. Assim, o objetivo deste trabalho é contribuir com a produção de material didático virtual para o uso nos computadores do PROUCA, e demais computadores escolares ou pessoais. Para tanto foi desenvolvido um atlas interativo com conteúdos de histologia, que tanto podem ser utilizado no ensino fundamental ou médio, dependendo do enfoque dado pelo professor.

2. Metodologia

2.1. A confecção das lâminas e a sua digitalização

A confecção das lâminas foi feita no laboratório de histotécnica do departamento de biologia celular, UFPR. As fotomicrografias foram obtidas no Centro de Microscopia Convencional e Confocal, do mesmo departamento e setor da UFPR citados acima, em um microscópio da Carl Zeiss Jena, usando o Axio Imager Z2 equipado com um “scanning”. As imagens digitalizadas foram editadas em programas de edição de imagens como o Photoshop CS5. 1 e o Paint.Net 4.0 de forma que as estruturas histológicas foram evidenciadas através de mascaras coloridas em diferentes níveis de saturação.

2.2. O padrão html5

Este atlas foi desenvolvido no padrão HTML5 [W3C, 2011B] baseia-se na separação de conteúdo, funcionalidade e formatação de uma apresentação. O conteúdo é especificado em um arquivo *html* (*Hypertext Markup Language*), onde *tags* (língua de marcação) rotulam os conteúdos que são formatados conforme as especificações de um arquivo *CSS* (*Cascading Style Sheets*). Por último, um arquivo *javascript* permite que funcionalidades como botões e abas sejam interpretadas para a apresentação do conteúdo. Foi utilizado também o framework do JQuery, uma biblioteca *javascript* de código aberto.

3. Desenvolvimento

Foi construído um navegador interativo que permite a visualização dos tecidos que compõem o corpo humano. Quando o aluno desloca o ponteiro do mouse sobre os botões do aplicativo as estruturas teciduais correspondentes são evidenciadas em tons de cores e paralelamente são apresentados textos explicativos com *hiperlinks* para vídeos e outros sites relevantes disponíveis na internet. O aluno pode, além de navegar entre as lâminas de diferentes tecidos, utilizar a ferramenta de *zoom*, o que permite ver em

detalhes as estruturas teciduais. Bem como um *thumbnail* que permite relacionar a visão anatômica do órgão com a estrutura histológica. Esse resultado foi possível utilizando a linguagem *HTML5* que compreende a combinação de formatação *Cascading Style Sheets (CSS)*, da linguagem *javascript* e conteúdos representados em *html*.

Ao entrar na página do atlas o usuário se depara com um a tela na qual estão representadas lâminas de seis órgãos (Figura 1). Ao clicar no órgão desejado ele acessa outra página (Figura 2). Nesta, por sua vez, ao clicar em um botão do menu relativo a um tecido, por exemplo no botão do tecido conjuntivo, este é evidenciado como mostrado na figura da esquerda abaixo. Para navegar no atlas e conferir como acontece a navegação acesse: http://www.nuepe.ufpr.br/blog/?page_id=293

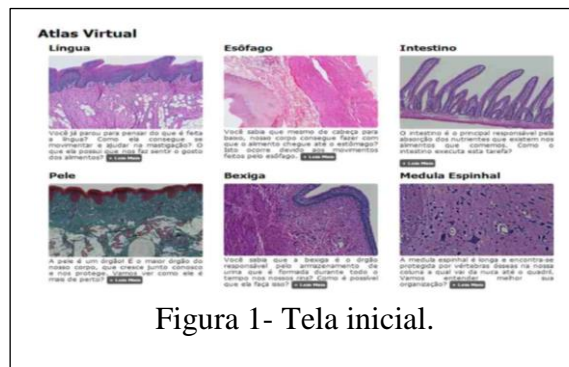


Figura 1- Tela inicial.

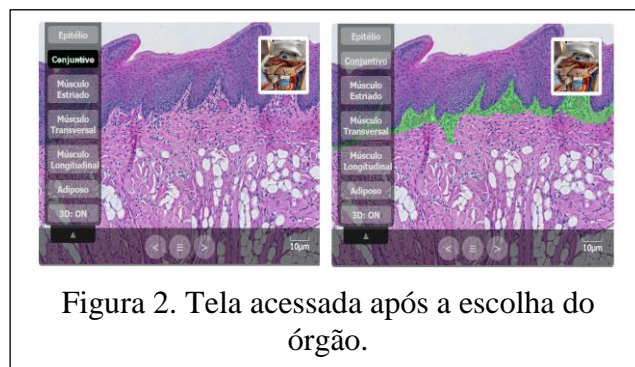


Figura 2. Tela acessada após a escolha do órgão.

Um importante fator a ser destacado refere-se a observação dos tecidos no órgão, em imagens reais. Esta abordagem, que integra o tecido ao órgão permite, por exemplo: analisar os tecidos epiteliais, conjuntivo e muscular pertencentes ao órgão estudado, facilitando ao estudante compreender mais facilmente as funções no organismo. Contornam-se, assim, as dificuldades de compreensão que advém das metodologias tradicionalmente utilizadas, nas quais os tecidos histológicos são apresentados de forma

isolada, na maior parte das vezes somente através de desenhos representativos, fragmentos retirados do corpo, destituídos de sentido ou significado.

Conclusão:

Os recursos didáticos em TICs favorecem o uso do sentido da visão e tem um potencial poderoso de contribuir para a educação em Ciências. Recentemente (BILLIEE& GILBERT, 2014) dedicaram um livro a este tema, recheado de dados que corroboram a importância da visualização na aprendizagem em Ciências, resultado de pesquisas de diferentes grupos redor do mundo. Este postulado apoia a constação dos professores no cotidiano da sala de aula de que imagens facilitam a aprendizagem de conteúdos que envolvem formas, localização espacial, interações entre objetos em um determinado espaço e tempo, dentre outro. Isso se aplica aos temas relacionados ao corpo humano, células e tecidos, é o caso no atlas desenvolvido. Na aprendizagem destes conteúdos destaca-se a, segunda a teoria das inteligências múltiplas de Gardner (SMOLE, 1999), a inteligência espacial, que permite criar representações ou imagens mentais espaciais e operar sobre elas, e a inteligência naturalista, descrita como o conjunto de habilidades mentais relacionadas a reconhecimento, classificação e categorização. Neste atlas há uma facilitação para que estas inteligências sejam mobilizadas para efetivar a aprendizagem sobre o tema. Deve-se ainda considerar a interatividade deste objeto de aprendizagem. O estudante pode navegar de acordo com a sua curiosidade, pode ir, voltar, comparar os tecidos nos órgãos, tantas vezes quantas forem necessárias. É ele próprio que define o seu roteiro de estudo na medida em que navega. A construção de artefatos virtuais eficazes sobre os conhecimentos em ciências, particularmente no que se refere ao funcionamento e organização dos seres vivos, requer critérios rígidos para a sua construção, quanto à investigação de sua eficiência. Por conseguinte, faz-se necessário investigar se o atlas produzido está, de fato, estruturado de maneira a permitir a efetiva aprendizagem daquele conhecimento específico ou se apresentarão aspectos que interferem negativamente na capacidade de aprender. (KALYUGA, 2000). Assim em uma próxima etapa, serão realizadas pesquisas e sobre este atlas abordando aspectos técnicos e pedagógicos e os aspectos necessários serão reformuladas, conforme a necessidade. Não é produto acabado, mas pretende-se, que esteja em constante adequação à necessidade pedagógica e com as atualizações tecnológicas que se apresentarem. Dessa forma espera-se contribuir com a facilitação na aprendizagem deste tema e com melhoria da qualidade do ensino em Ciências e Biologia no Brasil.

Referências bibliográficas:

BEERMAN, K. A. (1996). "Computer-based Multimedia: New Directions in Teaching and Learning." *Journal of Nutrition Education*, 28(1): 15-18.

BILLIE E., GILBERT K.J. 2014. **Science teacher's use of visual representations**. Ed. Springer Chan Heidelberg New York Dordrecht London.

KALYUGA, S. (2000). "When using sound with a text or picture is not beneficial for learning." *Australian Journal of Educational Technology*, 16: 161-172.

LÉVY, Pierre. (1999). **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro, RJ, Editora 34. pp.

LÉVY, Pierre. (2009) "Cibercultura", In Editora 34, São Paulo.

MARQUES, Antônio. (2009) "O Projeto Um Computador por Aluno (UCA): Reações nas Escolas, Professores, Alunos, Institucional", Curitiba.

MENESES, Soraya. (2011) "UCA – Um Computador por Aluno: Era da Inclusão Digital", *Anais do XXII SBIE*, Aracaju.

SMOLE, Katya C. S.. 1999. **Múltiplas inteligências na prática escolar**. MEC. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002751.pdf>

STEPHENSON, J. E., Brown, C. e Griffin, D. K. (2008). "Electronic delivery of lectures in the university environment: An empirical comparison of three delivery styles." *Computers & Education*, 50(3): 640-651.

World Wide Web Consortium - W3C (2011b). "HTML5: A vocabulary and associated

APIs for HTML and XHTML. W3C Last Call Working Draft 17 June 2014", Disponível em: <http://www.w3.org/TR/html5/>. Acesso em: 06/07/2012.

AULA LABORATORIAL SOBRE MICRORGANISMOS: A IMPORTÂNCIA DA EXPERIÊNCIA PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO

Deborah T. Ruppel¹
Marcelo H. Tamada²
Caroline F. Souza³
Márcia H. Mendonça⁴

Resumo: Novos métodos para aperfeiçoar o aprendizado nas escolas de ensino fundamental e médio são continuamente buscados e sugeridos por diferentes autores. Porém, não é tarefa fácil modificar o cotidiano atual das escolas e inserir vertentes inovadoras de ensino. É nesse contexto que a utilização de aulas práticas pode abrir um viés para exploração da construção do conhecimento científico, passando pela observação dos fatos e a formulação de hipóteses. O laboratório, sendo um ambiente de múltiplas possibilidades, favorece um desenvolvimento mais pleno dos educandos, uma vez que a utilização de aulas experimentais contribui diretamente para que progredam de maneira a compreender e apropriar-se de conceitos científicos. Nessa perspectiva, buscou-se explorar o ensino de Ciências através de experimentos em laboratório, conduzidos pelos próprios educandos e mediados pelos professores, para a construção de uma aprendizagem significativa por experimentação.

Palavras-chave: Práticas de laboratório. Ensino de ciências. Biologia. Experimentação.

Introdução

A preocupação com o aprimoramento do processo ensino-aprendizagem nas escolas de ensino fundamental e médio tem sido uma constante entre os educadores. E, da mesma forma, muitas são as alternativas pedagógicas propostas na literatura. No entanto, a realidade das escolas oferece obstáculos à inserção de novas vertentes de ensino, principalmente daquelas cujo conceito prático e o uso de laboratórios são valorizados. Na maioria das vezes não há tempo disponível para se planejar e ainda menos para a aplicação de aulas práticas de Ciências. A falta de materiais e recintos adequados, aliado ao grande número de alunos por turma, são outros fatores que ajudam a retardar os processos de modificação do ensino de Ciências e Biologia. Apesar de o panorama atual ser desalentador e praticamente obrigar os professores a serem adeptos exclusivamente dos livros didáticos, não se pode deixar de refletir sobre os resultados pouco satisfatórios. Os livros, embora fundamentais, não devem ser o único instrumento de ensino para alunos que, nesse momento histórico são cada vez mais pressionados pela imensa produção de conhecimento e pela estonteante velocidade de

604

¹ Licencianda do Curso Ciências Biológicas, Bolsista PIBID, Subprojeto Biologia 3, UFPR, deborahruppel@gmail.com

² Licenciando do Curso Ciências Biológicas, Bolsista PIBID, Subprojeto Biologia 3, UFPR, marcelohidekitamada@gmail.com

³ Bióloga, Profa. do Colégio Estadual Sebastião Saporski, Supervisora do Subprojeto Biologia 3, PIBID, carolmfsouza@gmail.com

⁴ Doutora em Bioquímica, Prof^a. Depto. Biologia Celular, Coordenadora de área Subprojeto Biologia 3, UFPR, marmend@ufpr.br

veiculação das informações. Urge a mudança da ênfase no repasse da informação para a formação do aluno, para o desenvolvimento de seu espírito crítico e para a construção de uma linha autônoma de pensamento. Esta visão é concordante com o entendimento de vários autores, entre eles, pode ser citado:

“Peguem um livro de ensino científico moderno: apresenta a ciência como ligada a uma teoria geral. Seu caráter orgânico é tão evidente que será difícil pular algum capítulo. Passadas as primeiras páginas, já não resta lugar para o senso comum; nem se ouvem as perguntas do leitor. *Amigo leitor* será substituído pela severa advertência: preste atenção, aluno! O livro formula suas próprias perguntas. O livro comanda.” (BACHELARD, 2005, p. 31).

Fica evidente que os livros atuais não são capazes de fomentar nos educandos a inquietude intelectual e o desejo de apreender a essência do saber científico, fazendo com que o professor seja um mero transmissor do conhecimento e os alunos reprodutores das teorias do professor. Os educadores de ciências tendem a pensar que os conteúdos podem ser entendidos a partir de uma demonstração, se essa for repetida ponto a ponto. Consideram que o aluno compreenderá seu ponto de vista a partir de sua explicação, sem levar em consideração que os estudantes possuem experiências empíricas pré-concebidas, e que é preciso derrubar esses obstáculos já sedimentados pela vida cotidiana. Resta, então, a tarefa mais difícil: colocar a cultura científica em estado de mobilização permanente, substituir o saber fechado e estático por um conhecimento aberto e dinâmico, dialetizar todas as variáveis experimentais, oferecer enfim à razão razões para evoluir (BACHELARD, 2005). É nesse contexto que a utilização de aulas práticas pode abrir um viés para exploração da construção do conhecimento científico, passando pela observação dos fatos e pela formulação de hipóteses, sem jamais ignorar os eventuais erros, passos tão importantes para a Ciência, quanto para o aprendizado científico.

Caminhando nessa vertente, o presente trabalho teve como objetivo principal a aplicação de experimentos práticos como instrumento de aproximação do método científico nas aulas de Ciências do Ensino Fundamental II.

Desenvolvimento

O trabalho foi realizado no Colégio Estadual Sebastião Saporski, na cidade de Curitiba, situada no estado do Paraná, com turmas de sétimos anos do Ensino Fundamental, com o desenvolvimento de uma aula prática intitulada: “Os

microrganismos e suas estruturas”. A referida atividade foi desenvolvida em duas etapas. Na primeira, após uma contextualização inicial, com o uso de vídeos, que retomaram os conteúdos apresentados nas aulas teóricas sobre o tema, visando instigar a curiosidade dos alunos, foram levantadas algumas questões, por exemplo: os microrganismos são mesmo tão pequenos que não conseguimos ver? Onde eles estão? Estão em toda parte: no ar, nos objetos, nas mãos? entre outras. Os alunos foram convidados a buscar as respostas para tais questionamentos. Sendo assim, foram entregues aos estudantes placas de Petri com meio de cultura ágar *saboraud*, onde eles puderam inocular com objetos de uso pessoal e utilizar a técnica de sedimentação de placa em alguns espaços da escola, como nos banheiros, no pátio, na biblioteca e na cantina, para realizar o teste de ubiquidade bacteriana. Na semana seguinte, os estudantes foram ao laboratório para a observação das colônias de microrganismos que se desenvolveram nas placas de Petri. Após a observação das colônias de fungos e bactérias, procedeu-se à abertura das placas de Petri, seguida da diferenciação e contagem das colônias e a correlação destas com os objetos e ambientes em que os alunos coletaram os materiais de semeadura. Promoveu-se também a observação ao microscópio óptico de outros microrganismos, como algas unicelulares (diatomáceas), hifas de fungo e protozoários (*Paramecium sp.*), sendo que o último foi observado *in vivo*, propiciando a observação dos organismos unicelulares em movimento. Em acréscimo, foram apresentados espécimes de fungos (cogumelos e bolores) e algas macroscópicos. Ao todo foram 3 turmas do sétimo ano do Ensino Fundamental, com aproximadamente trinta alunos cada, que vivenciaram a aula prática, junto aos bolsistas do programa PIBID UFPR e a professora titular da matéria de ciências na escola. Paralelamente às atividades do laboratório os alunos fizeram o registro dos fatos observados nas placas e responderam a exercícios de fixação sobre o tema. A cada etapa das atividades práticas, seguiram-se as discussões pertinentes e explicações adicionais, quando necessário.

O laboratório é um local de múltiplas faces onde o aluno é capaz de desenvolver-se de maneira completa, como bem destaca Capeletto, (1992). Existe uma fundamentação psicológica e pedagógica que sustenta a necessidade de proporcionar à criança e ao adolescente a oportunidade de exercitar habilidades como cooperação, concentração, organização, manipulação de equipamentos e vivenciar o método científico, entendendo como tal a observação de fenômenos, o registro sistematizado de dados, a formulação e o teste de hipóteses e a inferência de conclusões. Krasilchik

(2004) observa que as situações criadas, sejam positivas ou negativas, estão relacionadas às visões de mundo que fundamentam os processos de descoberta e utilização de seus resultados. Capelleto (1992) defende que, permitir que o próprio aluno raciocine e realize as diversas etapas da investigação científica (incluindo, até onde for possível, a descoberta) é a finalidade primordial de uma aula de laboratório. Logo a utilização de aulas experimentais contribui diretamente para que o aluno desenvolva e compreenda conceitos científicos. O aluno deve sair de uma postura passiva e começar a perceber e a agir sobre seu objeto de estudo, tecendo relações entre os acontecimentos do experimento para chegar a uma explicação causal acerca dos resultados de suas ações e/ou interações (CARVALHO *et al.*,1995). A aula prática sobre microrganismos ressaltou a importância da observação e do conjunto de ideias e conceitos que os alunos já trazem do seu cotidiano. Os alunos criaram expectativas ao colocar os objetos nas placas, tendo por base o conhecimento prévio que cada um trazia consigo, mas esse conhecimento foi organizado e se integrou às novas informações apresentadas a eles pelos professores. Ao longo da semana os alunos demonstraram grande interesse, perguntando sobre as placas e os resultados. Dessa forma, num ambiente de estímulo e curiosidade, quando as placas foram apresentadas na segunda semana evidenciando o crescimento das colônias de microrganismos, existiu a interação do que eles já sabiam sobre o tema com o que eles presenciaram de novo e o que puderam aprender sobre o assunto. Esse conhecimento prévio é definido por David Ausubel de *subsunção*⁵ (PELIZZARI e col. 2002). Ao transpor-se tal conceito para a aula prática apresentada, a aprendizagem significativa tornou-se efetiva quando o conhecimento construído pelo aluno, sob a regência do professor, conseguiu fixar-se ao um conceito *subsunção* deste. A vivência da prática docente evidencia a importância do professor ter noção do conhecimento prévio de seus alunos, para que a internalização e reestruturação do conteúdo ocorra (MOREIRA *apud* CASTRO E COSTA, 2011). De forma semelhante, a verificação das colônias microrganismos nas placas e a lembrança de onde tinham sido coletados gerou uma discussão sobre a importância da higienização das mãos e objetos de uso pessoal, para evitar a contaminação por agentes patogênicos. A observação dos organismos unicelulares ao microscópio levou a uma reflexão sobre a biodiversidade e a apresentação dos fungos macroscópicos permitiu a discussão sobre a importância dos fungos na reciclagem da matéria orgânica e, de algumas espécies, na

⁵ Termo utilizado na psicologia, teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel, para estrutura cognitiva existente, capaz de favorecer novas aprendizagens.

alimentação e produção de antibióticos. Desta forma o desenvolvimento de uma aula prática laboratorial contribui significativamente para a aprendizagem de alunos do ensino fundamental e médio ao relacionar o conteúdo teórico apresentado ao prático da vivência e experiência do espaço laboratório de ciências, além de possibilitar a correlação com outros temas de Biologia, auxiliando a tornar o conhecimento científico significativo para a vida cotidiana.

Conclusão

O presente trabalho pôde concluir que as atividades experimentais em laboratório contribuem ativamente para o desenvolvimento de diversas áreas cognitivas dos alunos, além da construção do saber científico a partir do ponto de vista do próprio educando. Ao terem contato direto com os pressupostos e questionamentos, fomentados pela aula teórica, cada indivíduo sustenta suas observações a partir de experimentos que eles próprios conduzem, observam e concluem, demonstrando a importância da vivência do método científico para sua formação. Nesse contexto a aplicação do ensino de ciências torna-se mais sólido e efetivo, à medida que a construção do conhecimento passa por etapas que desenvolvem as capacidades dos alunos de maneira construtiva, além do fato de que a curiosidade perante a observação de fenômeno biológico reforça por observação a aprendizagem do aluno.

608

Referências Bibliográficas

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. 5ª reimpressão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

CAPELETTO, A. **Biologia e Educação ambiental: Roteiros de trabalho**. São Paulo: Editora Ática, 1992.

CASTRO, B. J. de; Contribuições de um jogo didático para o processo de ensino e aprendizagem de química no ensino fundamental segundo o contexto da aprendizagem significativa. Universidade Estadual do Norte do Paraná, PR, **Revista Eletrônica de Investigación em Educación em Ciencias**, v.6, n.2, p.25-33, dez. 2011.

KRASILCHIK, M. **Práticas de Ensino de Biologia**. 4ª ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005.

PELIZZARI, A., KRIEGL, M.L., BARON, M.P., FINCK, N.T.L., DOROCINSKI, S.I. Teoria da Aprendizagem Significativa Segundo Ausubel. **Revista PEC**. Curitiba, v.2, 37-42, 2002.

AULA DE CAMPO COMO PRÁTICA PARA A INTERDISCIPLINARIDADE

Ana Mara Dias Moreno

Ilda Spiguel de Araujo

Izabel de Faria

Resumo: O artigo apresenta uma prática interdisciplinar realizada entre dois projetos do PIBID sendo um pertencente à Universidade Federal do Paraná com o Subprojeto de Geografia e o outro da PUC- PR com o subprojeto de Música sobre o tema Cultura Paranaense, envolvendo os aspectos geográficos e culturais do Município de Paranaguá sobre o Fandango. Ambos os projetos foram desenvolvidos em uma escola Estadual do Município de Curitiba no bairro Sítio Cercado. As atividades foram realizadas em 3 etapas: aulas de pré-campo, aula de campo e aulas de pós campo. Na primeira etapa os alunos tiveram aulas teóricas sobre o município e sobre o fandango, na segunda os alunos foram levados a campo onde visitaram alguns locais e tiveram contato com grupos de fandango, já na terceira etapa eles confeccionaram trabalhos manuais e práticos. Essa prática de aula de campo é importante, pois permite a união da teoria com a prática tornando a aprendizagem mais completa e prazerosa.

Palavras-chave: PIBID. Interdisciplinaridade. Aula de campo. Ensino aprendizagem.

Introdução

O projeto PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência) tem sido uma ferramenta indispensável no ambiente escolar. Como programa, tem contribuído muito para a melhoria das aulas e da prática docente podendo ser considerado um norte de novas metodologias. O objetivo da atividade apresentada foi que os alunos pudessem obter maior conhecimento sobre a cultura paranaense e fortalecer ainda mais o vínculo universidade/escola. O local de estudo escolhido foi o município de Paranaguá, devido à presença de grupos de Fandango que estão na região há muito tempo e também por ser uma cidade histórica com aspectos geográficos interessantes.

A atividade foi desenvolvida com alunos do 2º ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Flávio Ferreira da Luz situado no bairro Sítio Cercado, no município de Curitiba/PR, abrangendo um total de 30 alunos. Os projetos envolvidos foram dois, sendo um da Universidade Federal do Paraná do subprojeto de Geografia e da PUC/PR do subprojeto de música, envolvendo um total de sete bolsistas de ambas as universidades.

Desenvolvimento

Primeiramente foram realizadas aulas de pré-campo onde os bolsistas puderam exercer a regência e trabalhar aspectos teóricos que envolveram a parte geográfica e a

parte cultural relacionada ao fandango e suas manifestações artísticas (música e dança). Na aula de campo foram escolhidos alguns pontos para serem visitados a saber: primeiramente o museu arqueológico da UFPR onde os alunos puderam conhecer mais sobre a história do local, depois foi visitado o aquário da cidade (de Paranaguá) para conhecimento da fauna e flora e por fim foi visitado na Ilha dos Valadares o Grupo Folclórico de Fandango do Mestre Romão, onde os alunos tiveram a oportunidade de conhecer a história do fandango e ver uma apresentação do grupo e também vivenciar uma aula sobre a dança. Para completar ainda mais o tema abordado, foi visitado a Casa da Cultura Mandicuera, onde o Mestre Aorélio fez uma explanação sobre a luteria¹ e também sobre a religiosidade e aspectos históricos e geográficos.

Durante a aula de campo os alunos tiveram que preencher um roteiro de campo, marcando as coordenadas geográficas com o auxílio de um GPS (Sistema de Posicionamento Global) dos locais visitados, além de alguns aspectos de culturais e de estrutura. O roteiro foi aplicado para que tivéssemos resultado do quanto eles absorveram sobre o que vivenciaram nos locais.

As atividades de pós-campo foram desenvolvidas em sala de aula, os alunos foram divididos em grupos e cada grupo ficou responsável por um tema: história de Paranaguá, Luteria e instrumentos do Fandango, culinária da região, Dança Folclórica do Fandango, Mural de fotos, Vídeo documentário.

610

A interdisciplinaridade como metodologia de ensino

De acordo com o dicionário informal interdisciplinaridade é um processo de integração recíproca entre várias disciplinas e campos de conhecimento. Constitui uma associação de disciplinas, por conta de um projeto ou de um objeto que lhes sejam comuns. “A interdisciplinaridade não é uma ideia recente. É uma ideia que vem sendo amadurecida como solução para a fragmentação criada e agravada no dia a dia da sociedade contemporânea e que também pressupõe uma atitude mais humana” (VANTI, 2012, p.48).

A prática da interdisciplinaridade permite ações críticas onde o educando pode ter a possibilidade de se envolver em ações que possam modificar seu convívio social e cultural. “A interdisciplinaridade é integração dentro do contexto escolar, entre teoria e

¹ A luteria diz respeito à construção e manutenção de instrumentos musicais, com foco, segundo a história, em instrumentos de cordas feitos em madeira, artesanalmente (definição disponível em: <http://www.luteria.ufpr.br/portal>)

prática, conteúdo e realidade, ensino e avaliações, professor e aluno, entre os muitos fatores que envolvem o processo pedagógico” (VANTI 2012, p.48).

Por meio de projetos que envolvem várias disciplinas o aluno interage com o processo de ensino aprendizagem, isso permite que o discente se sinta parte integrante de todo o processo levando-o a mudar sua forma de ver o ambiente escolar, a sala de aula e as disciplinas. Pode-se concluir que:

“Interdisciplinaridade é, portanto, uma nova maneira de ver o mundo, de pensar, que resulta em troca de diferentes áreas do conhecimento, visando à produção de novos conhecimentos. Para que haja um trabalho interdisciplinar é necessário alguém que dê vida e provoque vivências. Alguém com predisposição a ser um constante *vir a ser*, um sujeito em formação inacabada e aberto à expansão pessoal e à interação” (VANTI, 2012, p. 49).

Para o professor essa prática permite que o mesmo possa rever conceitos e metodologias, possibilita a interação entre disciplinas diferentes, mas que trabalham em prol de um mesmo objetivo que é a construção do saber, aproxima mais professores, professores/alunos e alunos/alunos, aproxima ambos da realidade e torna todos agentes de mudança. VANTI (2012), afirma que:

“As interligações de uma ação interdisciplinar por meio do desenvolvimento de projetos proporcionam e recuperam a dinâmica das relações recíprocas do próprio sujeito cognoscente consigo mesmo e com o mundo através de uma postura racional, lógica e objetiva, ao mesmo tempo em que afetiva, sensível relacional e ética” (VANTI, 2012, p.51).

Aula de Campo: relação teoria e prática

De acordo com SILVA *et al* (2010, p.1): “o trabalho de campo pode ser entendido como uma complementação da aula (prisma mais visto) ou como uma ferramenta de enriquecimento e aprendizado de importância ao conteúdo teórico de igual forma fundamental. Nesse contexto, esse trabalho foi oportuno ao proporcionar aos alunos o conhecimento geográfico sobre o município visitado e a cultura de sua comunidade. Dessa forma, os alunos puderam observar a relação entre as disciplinas, no caso, Geografia e Arte, e sua complementação quando da integração destas na aula de campo, uma vez que, ao conhecer a geografia do lugar foi possível associar ao local de estudo a diversidade sócio-cultural presente.

FIGUEIREDO (2009), ao destacar a importância da aula de campo para a educação, descreve sobre a necessidade de buscar parcerias tanto entre disciplinas diversificadas quanto com entidades externas, como exemplo, universidades,

prefeituras, etc., possibilitando e/ou abrangendo inúmeras atividades possíveis para a prática da aula de campo. No entanto, a iniciativa do professor é fundamental para a realização das práticas de ensino diferenciadas como ocorreu no desenvolvimento deste trabalho por meio da abordagem interdisciplinar e da prática da aula de campo.

Conforme VEIGA *et al* (2010), qualquer lugar (seja em escala local, regional ou global) constitui espaço para uma aula de campo. Basta que o professor leve os alunos a ler, interpretar o que se encontra exposto.

FALCÃO E PEREIRA (2009, p. 06), ao destacar a importância da aula de campo em Geografia, propõe que é em campo que o aluno pode desenvolver sua visão crítica/cidadã do mundo onde vive, correlacionando teoria/prática. Somado à aula de campo, o presente trabalho possibilitou um leque maior de conhecimento ao trabalhar de forma interdisciplinar de modo que, a relação entre teoria e prática ficou evidente não só para a Geografia como também para a disciplina de arte, já que, em campo, os alunos marcaram as coordenadas dos pontos visitados utilizando GPS, obtendo assim, a espacialização de onde estão situados os grupos folclóricos de Fandango no litoral do Paraná.

612

Conclusão

A Aula de campo permitiu que a teoria e prática pudessem ser articuladas no sentido da construção de uma aprendizagem mais completa, foi mais uma ferramenta no processo de ensino aprendizagem, isso se dá, pois as disciplinas principalmente a geografia e arte devem incluir várias modalidades didáticas, visto que, a diversidade de atividades se torna mais atrativa para os alunos do ensino médio e conseqüentemente gera aumento do interesse pelos conteúdos abordados. Os alunos apresentam diferentes formas de absorção do conteúdo e com as atividades das aulas teóricas e aula de campo, foi possível abranger todos os alunos nas suas particularidades.

Um ponto relevante que observamos é que após todo o processo os alunos estão mais participativos e interessados, com senso crítico mais aguçado. Os alunos produziram trabalhos de qualidade relevante, o nível de pesquisa também melhorou muito e buscam agora interagir mais em sala de aula. Com os trabalhos de pós-campo a aprendizagem foi mais completa. Buscou-se metodologias diversas para os trabalhos de pós-campo utilizando sempre que possível tecnologia educacional. Observando as anotações contidas no roteiro de campo podemos concluir que nosso objetivo foi alcançado.

O trabalho em geral foi desenvolvido com o objetivo de avaliar a expectativa e o aperfeiçoamento cognitivo dos alunos. Espera-se que com todas essas interações os alunos possam adquirir um maior conhecimento sobre a cultura paranaense.

Referências Bibliográficas

FALCÃO, W. S.; PEREIRA, T. B. **A aula de campo na formação crítico/cidadã do aluno: uma alternativa para o ensino de geografia.** ENPEG. 10º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia. 30 agosto a 2 de set. 2009. Porto Alegre. RS.

FIGUEIREDO, Vânia Santos; SILVA, Geane Sueli Castro. **A Importância da Aula de Campo na Prática em Geografia.** 10º Encontro Nacional de Prática de ensino em Geografia de 30 de agosto a 2 de setembro. Porto Alegre, 2009.

SILVA, Juliana Santana Ribeiro da. *et al.* **Os (des)caminhos da Educação: a importância do trabalho de campo na geografia.** Anais. XVI Encontro Nacional de Geógrafo. Crise, práxis e autonomia: espaço de resistência e de esperanças. Espaço de diálogos P práticas. Porto alegre, 2010. 10p. Disponível em: [file:///C:/Users/PC/Downloads/download\(1221\).PDF](file:///C:/Users/PC/Downloads/download(1221).PDF). Acesso em: 17/09/2014.

VANTI, Elisa dos Santos. **Projetos Interdisciplinares.** 1 ed. rev. IESDE: Curitiba/PR, 2012, 128 p.

VEIGA, L. A.; SILVA, A. L.; ALIEVI, A. A. Ensino de Geografia: trabalho de campo e análise da paisagem urbana. In: II Simpósio Paranaense de Estudos Climáticos e XIX Semana de Geografia. Maringá, setembro, 2010. ISSN: 2178 – 1966. Disponível em: <http://www.dge.uem.br/gavich/downloads/semana10/9-15.pdf>. Acesso em: 01/05/2014.

AUTO-ORGANIZAÇÃO: UMA PRÁTICA EM CONSTRUÇÃO NA ESCOLA MUNICIPAL JUSCELINO KUBITSCHKE

Adrieli Berkembrock¹
Letícia Vassoler²

RESUMO: A construção da auto-organização é uma atividade que procura romper com a passividade na prática educativa característica da escola convencional e que, historicamente, não prevê atividades em que os alunos tenham responsabilidades diretas no planejamento, na realização e nos encaminhamentos. Os princípios da auto-organização podem potencializar práticas educativas que acrescentam responsabilidade, cooperação, sociabilidade, solidariedade e vida coletiva entre os alunos, professores, escola e comunidade. A auto-organização das crianças e pré-adolescentes não deve ser vista como um jogo, mas, sim, como uma necessidade formativa, uma ocupação séria de quem está encarregado de responsabilidade sentida e compreendida. Cabe considerar que uma iniciativa dessas requer comprometimento por parte dos envolvidos, seja educadores, educandos, gestores ou a comunidade escolar, tal como vem se desenvolvendo na Escola Municipal Juscelino Kubitschek, escola do campo do município de Francisco Beltrão-PR.

Palavras-chaves: PIBID. Pedagogia. Auto-organização. Autonomia. Cooperação

Introdução

O ingresso na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, no ano de 2014, proporcionou-nos a oportunidade de participar do Projeto PIBID- Pedagogia (Programa Institucional Brasileiro de Iniciação a Docência). Aceitamos o desafio de conduzir e acompanhar a prática de auto-organização na Escola Municipal Juscelino Kubitschek, caracterizada como escola do campo, e que oferta a modalidade de educação infantil e ensino fundamental I, no período vespertino, e fundamental II, no período matutino. A auto-organização é realizada com os alunos de 6º a 9º anos, e possui atividades específicas com a intenção de desenvolver a formação nos aspectos de responsabilidade, cooperação, sociabilidade, solidariedade e vida coletiva entre os alunos, professores, escola e comunidade. Com o início de nossas atividades na escola, passamos a ser os principais responsáveis por planejar as ações de assembleias de turmas e os dispositivos pedagógicos de acompanhamentos das atividades realizadas pelos alunos.

O modelo de escola e de ensino que conhecemos presente na grande maioria das escolas tem o professor como o único orientador de todo o trabalho pedagógico, com a função de planejar e direcionar a totalidade das ações de sala de aula. Essa forma de ensino atribui ao professor funções de resolver conflitos entre os alunos, participar e representar as turmas nos conselhos de classe e responsabilizar-se pela organização das atividades extracurriculares. Nessa perspectiva, os alunos encontram-se, geralmente, em

¹ Bolsista do PIBID, Subprojeto Pedagogia/Unioeste, Campus de Francisco Beltrão, e acadêmica do 1º ano Noturno do Curso de Pedagogia. Email: adrieli_gesser@hotmail.com

² Bolsista do PIBID, Subprojeto Pedagogia/Unioeste, Campus de Francisco Beltrão, e acadêmica do 1º ano Noturno do Curso de Pedagogia. Email: leticia_vassoler18@outlook.com

uma situação de passividade, pois esse modelo educativo não abre espaço à instauração da autonomia e disposição dos estudantes para a apropriação do conhecimento e formação e para interferir e colaborar na construção da escola.

Alguns fundamentos teórico-práticos da auto-organização

A prática de auto-organização dos alunos fundamenta-se, teoricamente, nos estudos de Makarenko (2005) e Pistrak (2005), clássicos da pedagogia socialista, e nos quais a escola baliza uma prática em construção, visando à formação dos sujeitos. Para executá-la, é definido um âmbito do trabalho escolar efetivado um processo de sistematização das informações, a partir de “dispositivos pedagógicos”, que são instrumentos de coletas de informações junto aos alunos, e são, também, organizadas “assembleias de turmas”. Para que essas práticas não se tornem artifícios para a perda de aula e dispersão do conteúdo curricular, o que pode torná-la um “incômodo” para o professor, é preciso que se crie um coletivo infantil, pois se acredita que a auto-organização só acontece quando se tem clareza dos objetivos e fins das ações a serem desenvolvidas. Sobre esse coletivo, Pistrak destaca:

O ensino escolar, como se faz normalmente, não é agradável às crianças, não as atrai, não cria nelas uma tendência interior a se formar, sobretudo se não compreendem os objetivos deste ensino. Mas, mesmo que o trabalho de ensino seja excelente, não é capaz de criar, por si mesmo, suficientes interesses para o estabelecimento de um sólido coletivo infantil. A escola só permitirá um amplo desenvolvimento e uma coesão íntima do coletivo das crianças no momento em que for o lugar (e o centro) da vida infantil, e não apenas o lugar de sua formação; nós nem chegaremos a dizer que ela deve ser o lugar de sua formação, se esta palavra não exprimir a ajuda que se deve dar às crianças para que cresçam e assumam sua própria educação, reduzindo-se simplesmente à influência educativa do pedagogo sobre determinada criança (PISTRAK, 2005, pp.177-178).

A auto-organização, entendida como uma prática em construção vai se estruturando, na medida em que cresce o repertório de questionamentos sobre o planejamento escolar, relacionamento professor e alunos e ao mesmo tempo, amplia, também, a necessidade de auto-organizar a escola e o ensino.

Para que esse modelo aconteça, é preciso construir condições preliminares iniciais. A primeira refere-se ao momento de iniciação dessa prática, que não pode ser implantada de forma repentina, com todas as estratégias formadas e pensadas pelo corpo docente. Pelo contrário, deve nascer partindo da necessidade que os agentes da escola, principalmente os alunos, sentem em mudar e transformar esse ambiente. Segundo Pistrak, o trabalho “deve ser organizado de modo que o ensino seja compreendido pelo espírito das crianças como uma ação importante para sua vida. Só então o trabalho de formação se tornará uma necessidade para a criança, servindo à auto-organização”

(PISTRAK, 2005, p.181).O autor refere-se, também, à postura do pedagogo ou responsável pelo acompanhamento desse processo, argumentando que:

É preciso dizer francamente, sem o auxílio dos adultos, as crianças podem, talvez, se organizarem sozinhas, mas são incapazes de formular e desenvolver seus interesses sociais, isto é, são incapazes de desenvolver amplamente o que está na própria base da auto-organização. Acrescentaríamos que o pedagogo não deve ser estranho à vida das crianças, não se limitando a observá-la. Se fosse assim, de que adiantaria nossa presença na escola? Exclusivamente ao ensino? Mas, de outro lado o pedagogo não deve se intrometer na vida das crianças, dirigindo-a completamente, esmagando-as com sua autoridade e poder. É preciso encontrar a linha de comportamento justa, evitando, sem dúvida, o esmagamento da iniciativa das crianças, a imposição de dificuldades a sua organização, mas permanecendo, de outro lado, o companheiro mais velho que sabe ajudar imperceptivelmente, nos casos difíceis, e, ao mesmo tempo, orientar as tendências das crianças na boa direção. Para falar de forma mais concreta, isto quer dizer que é preciso suscitar nas crianças preocupações carregadas de sentido social, ampliá-las, desenvolvê-las, possibilitando às próprias crianças a procura das formas de realização (PISTRAK, 2005, pp. 181-182).

Essa estrutura de auto-organização visa a formar indivíduos autônomos, responsáveis, dinâmicos, participativos, críticos, solidários e organizados, pessoas que se comprometam em pensar um novo ensino, uma nova forma de tomada de decisões sobre a escola, agentes no processo de construção das práticas escolares.

AS PIBIDIANAS E A PRÁTICA DA AUTO-ORGANIZAÇÃO NA ESCOLA

616

Inicialmente, conhecemos esse processo, participando, juntamente com a coordenadora pedagógica, da primeira assembleia de turma, realizada no início do ano letivo, com os alunos do 6º ao 9º anos do ensino fundamental II. Naquele momento, apresentamo-nos como ajudantes/orientadoras da prática da auto-organização, colocando-os como agentes responsáveis para realização das propostas e objetivos que o coletivo de alunos trouxesse referentes à escola e ao ensino.

As turmas se diferenciam na forma de trabalho e de se relacionar uns com os outros. Exemplos claros dessa diferença são identificados no enfoque e importância que os alunos estabelecem com o estudo e com relação a seus colegas de classe. Algumas turmas, por já compreenderem-se como um coletivo, adotaram um sistema de “padrinhos” e “afilhados”, pelo qual se organizam em dupla, e cada padrinho se mostra responsável em ajudar o seu colega em suas dificuldades referentes aos conteúdos e atividades do dia a dia escolar, momentos em que acontece uma troca simultânea de conhecimento e experiências. Ao realizarem-se as assembleias de turmas, os alunos participam ativamente e trazem à tona todas as suas aflições e propostas.

Outro momento muito significativo e importante são as Assembleias Gerais de todo o coletivo de alunos. Os discentes são desafiados a repensar a organização dos

aspectos físicos e pedagógicos, pela proposição de soluções para os requisitos que não estão de acordo com aquilo que almejam da constituição da escola. O primeiro movimento é de proposição de pontos de debate, e em poucos minutos obtém-se uma lista de assuntos, como: recreio, lanche, aulas, o espaço físico das salas, aulas de literatura/informática, professores, festas, gincanas e atividades interseríeis, entre outros. Depois de muito diálogo e confronto de ideias e opiniões, ao final do período, os estudantes entram em acordo, e obtém-se proposições de mudança e melhoria sobre todos os assuntos apontados.

O processo de auto-organização é constituído de modo progressivo com os alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, como, por exemplo, garantindo que os “dispositivos pedagógicos” e a “assembleia de turma” sejam melhor e de modo constante aplicados com os alunos do 2º ciclo (4º e 5º anos); e, com a Educação Infantil e o 1º ciclo (1º, 2º e 3º anos), os princípios da auto-organização são potencializados em atividades mais autônomas de organização social e de aprendizagens. Um exemplo dessa iniciativa é a forma de ensino adotada pela escola, o trabalho com a metodologia de projetos, que implica a maior participação dos alunos na organização e realização das práticas.

CONCLUSÃO

Trabalhar no coletivo não é uma prática fácil de realizar, exige muita perseverança, comprometimento, responsabilidade e ação, por parte dos sujeitos envolvidos. As estratégias só acontecem quando a auto-organização não é vista como um jogo, mas como uma necessidade, uma ocupação séria que está encarregada de responsabilidade sentida e compreendida. Com suas ações nessa perspectiva, a prática da Escola Municipal Juscelino Kubitschekavança e busca delinear uma proposta construída com os que pensam, fazem e transformam a escola do campo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MAKARENKO, Anton Semiónovitch. **Poema pedagógico**. São Paulo, SP: Editora 34, 2005.

PISTRAK, MoseyMikhaylovich. A auto-organização dos alunos. In: PISTRAK, MoseyMikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo-SP: Expressão Popular, 2005.

AVALIAÇÃO FORMATIVA: O USO DO PORTFÓLIO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Érica Prado de Carvalho Negreiros¹

Matheus Gomes Barbieri²

Resumo: Nas atividades escolares as quais tivemos contato através dos trabalhos realizados no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), percebemos algumas dificuldades dos professores em relação às práticas avaliativas. Entendendo a avaliação como parte contínua do processo de ensino-aprendizagem e percebendo os equívocos que norteiam a didática da avaliação, bem como sua importância enquanto meio de motivação extrínseca dos alunos e sua necessidade de estar ligada aos objetivos dos professores em sala de aula, percebemos através de leituras na área da avaliação, o uso do portfólio como um meio de abarcar várias necessidades do ensino e das práticas avaliativas, de modo que esta possa se apresentar de forma mais efetiva e formativa.

Palavras-chave: Ensino. Avaliação. Portfólio

Nas pesquisas teóricas para realização dos trabalhos desenvolvidos nas escolas através Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), com a orientação da professora Dra. Marlene Cainelli, encontramos no Portfólio um instrumento interessante para o ensino e a avaliação.

Existem vários tipos de propostas pedagógicas para auxiliar os professores frente aos desafios encontrados em sala de aula e muito ainda se estuda, no entanto, mesmo não havendo dicotomia entre teoria e prática, o que vemos é que as muitas teorias sobre didática de ensino não estão sendo colocadas em práticas e a educação tradicional é o que continua vigente em diversas escolas (SOUZA, 2005). Na pedagogia tradicional os saberes são vistos como informações prontas e a educação concebida como mera transmissão e memorização destas informações. Como a avaliação é entendida nesta educação tradicional? De acordo com Souza (2006) a pedagogia tradicional é voltada para um saber quantitativo e como as formas de avaliação estão ligadas aos objetivos educacionais, logo a avaliação neste âmbito terá caráter quantitativo. Neste contexto a avaliação é utilizada para medir, quantificar o conhecimento e, segundo Foucault (1987), muitas vezes toma um papel de controle sobre os alunos, uma vez que torna-se um instrumento de coerção, utilizada para fazer com que os alunos prestem atenção na aula, por exemplo. Além disso, o professor não tem responsabilidade nenhuma sobre os resultados que seus alunos obtiveram, uma vez que o conteúdo foi transmitido, a obrigação do professor teria sido cumprida.

As novas vertentes pedagógicas tem priorizado a avaliação qualitativa, mas esta tem se colocado de forma equivocada na prática escolar, afinal a incorporação de um sistema avaliativo

¹ Graduanda em história pela Universidade Estadual de Londrina

² Graduando em história pela Universidade Estadual de Londrina

qualitativo em uma educação que ainda contém enraizado conceitos da educação tradicional, não poderá se colocar de forma efetiva, uma vez que ambas divergem. Assim o conceito de avaliação da aprendizagem estará ligado à concepção pedagógica e a visão de educação que a instituição e/ou o educador tenham para embasar seu trabalho.

Entendendo as especificidades que Rüsen (2006) coloca para o ensino de história, as correntes pedagógicas histórico-crítica e construtivista, apresentam muitas questões para auxiliar no ensino de história. Principalmente no âmbito construtivista a avaliação tem um caráter extremamente subjetivo, não podendo nunca ser vista como algo fechado e, se o saber é construído no caminhar do educando, é neste processo que o professor coletará dados do desenvolvimento deste. Nesta perspectiva o professor tem os resultados para orientar seu trabalho e este tem sua responsabilidade nos resultados que seus alunos alcançam e não tem apenas o objetivo de avaliar o aluno.

Devido ao caráter subjetivo da avaliação, adotar uma metodologia que privilegie a construção de conhecimentos é essencial para se aplicar uma avaliação mais formativa. Sem pretensão de evocar o melhor instrumento avaliativo para o ensino de história, mas a fim de apontar um método ao qual reúna várias das especificidades do ensino de história, podemos ver no portfólio um objeto mais completo.

O portfólio não deve ser confundido com um caderno diário, pois não se trata de um arquivo de todos os trabalhos dos alunos, nem de resumos do conteúdo da aula, mas

619

O portfólio é uma compilação apenas dos trabalhos e relatos que o aluno entenda como mais relevantes (após um processo de análise crítica e devida fundamentação). O importante não é o portfólio em si, mas o que o aluno aprendeu ao cria-lo. (ARTES: 1995, P. 76)

Para Nunes (1999) é uma estratégia que facilita a aprendizagem e permite a avaliação da mesma. O portfólio apresenta um caráter dinâmico e contínuo que torna o aluno cúmplice e responsável pela sua aprendizagem e avaliação, motivando-o assim para realização de aprendizagens significativas, pressupõe uma organização cronológica dos trabalhos que permitirá uma comparação do aluno com ele próprio, valorizando uma análise tanto retrospectiva como prospectiva, ou seja, o ponto de partida, o percurso e o ponto de chegada. Os portfólios apresentam algumas importantes vantagens para o ensino segundo Nunes, dizendo muito mais sobre o aluno que uma avaliação aplicada em um único dia, com um único instrumento, pois contém evidências referentes a um vasto leque de competências e conhecimentos deste. Evidenciam o processo de aprendizagem e não apenas o produto e permitem relacionar atitudes e valores bem como competências e conhecimentos, estimulam a síntese e a reflexão.

O portfólio não é o método mais fácil, uma vez que necessitará de acompanhamento do professor, correções regulares que em muitas vezes poderão levar a alteração do cronograma de curso e das metodologias utilizadas em sala de aula, ao contrário de uma prova no final de uma unidade, bimestre ou trimestre em que o professor elabora as questões, corrige, encontra-se a nota do aluno e o professor pode começar então um novo conteúdo. Em um contexto assim o professor não necessita retornar ao conteúdo não compreendido pelo aluno, a parte do professor foi feita: transmitir os conteúdos programados. Embora possa ser mais trabalhoso a avaliação através do portfólio ela implicará em uma prática avaliativa para ensinar e não um ensino para avaliar, a avaliação deve ser um meio e não um fim.

Pensando em um ensino de história significativo, sem uma mera reprodução de informações, o uso do portfólio pode somar ao ensino a fim de formar um aluno crítico e reflexivo, para tal não é possível que o professor se valha de qualquer instrumento que cerceie a liberdade de pensamento, por isso é importante discutir as várias avaliações existentes e as mais eficazes para esse objetivo do ensino de história.

Referências Bibliográficas:

- ARTER, J., SPANDEL, V. e CULHAM, R. Portfolios for assesment and instruction. Greensboro, 1995.
- FOUCAULT, Michel. “Os corpos dóceis” in Vigiar e Punir. RJ: Vozes, 1978.
- NUNES, J. (1999) – Portfolio: uma nova forma de encarar a avaliação? **Revista Noesis**. N.º 52.
- RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. Tradução de Marcos Roberto Kusnick. Práxis Educativa, 2006.
- SOUZA, A. M. (org.). **Dimensões da avaliação educacional**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- SOUZA, N. A. A função pedagógica do erro. **III Congresso Internacional de Avaliação Educacional**. Eixo 2. Fortaleza, Novembro de 2006.

AÇÕES DE POPULARIZAÇÃO DA CIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE LICENCIANDOS EM QUÍMICA INTEGRANTES DO PIBID DA UTFPR

Maykon Rodrigues Alves¹
Rafaelle Bonzanini Romero²
Estela dos Reis Crespan³
Adriano Lopes Romero⁴

Resumo: A popularização da Ciência em ambientes de educação informal e não formal é defendida por diversos autores como instrumento de formação inicial de professores. Neste contexto, o presente trabalho analisou algumas ações de popularização da ciência em ambientes de educação não formal, realizadas no âmbito do Programa de Iniciação à Docência da área de Química da UTFPR/Campo Mourão, com intuito de contribuir para a formação inicial dos licenciandos integrantes do PIBID. Analisaram-se três ações de divulgação científica em distintas cidades, durante estas ações foram utilizadas situações problemas em que envolvessem dimensões sociais, econômicas e ambientais do conteúdo, para melhor sistematização utilizou-se experimentações problematizadoras e estudos de caso. A partir dos resultados apresentados neste trabalho, acreditamos que ações de popularização da ciência contribuem significativamente para a formação inicial de professores de química.

Palavras-chave: Popularização da Ciência. Educação não formal. Pibid.

Introdução

A popularização da ciência em ambientes de educação informal e não formal é defendida, por diversos autores, como instrumento de formação inicial de professores. Para Gohn (2006) as modalidades de ensino podem ser diferenciadas em relação ao espaço físico que elas acontecem:

A educação formal pressupõe ambientes normatizados, com regras e padrões comportamentais definidos previamente. A educação não formal ocorre em ambientes e situações interativos construídos coletivamente, segundo diretrizes de dados grupos. Há ainda na educação não formal uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes. A informal opera em ambientes espontâneos, onde as relações sociais se desenvolvem segundo gostos e preferências, tais como grupos de amigos, bairro, família etc. (GOHN, 2006, p. 29).

Pode-se ainda diferenciá-las no que diz respeito as suas finalidades ou objetivos. Na educação formal o enfoque esta nos processos de ensino-aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados, tendo destaque o desenvolvimento de habilidades e competências, a criatividade e em especial a formação de cidadãos críticos. Na educação informal os objetivos estão voltados a formação de hábitos, atitudes, modos de pensar, de se expressar no uso da comunicação oral, ou seja, em suma trata-se de um

¹ Licenciando em Química, UTFPR - câmpus Campo Mourão, maykonchess@windowslive.com.

² Doutora em Química, UTFPR - câmpus Campo Mourão, rbromero@utfpr.edu.br.

³ Doutora em Química, UTFPR - câmpus Campo Mourão, crespan@utfpr.edu.br.

⁴ Mestre em Química, UTFPR - câmpus Campo Mourão, adrianoromero@utfpr.edu.br.

processo de socialização dos indivíduos. Já a educação não formal visa capacitar os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo. Conforme Gohn (2006), sua finalidade é abrir janelas do conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais, em uma perspectiva interativa, ou seja, de construção simultânea de grupos sociais baseadas em princípios de igualdade e justiça social.

Segundo Maldaner (2000), a formação inicial de professores é um ponto imprescindível para a melhoria do ensino de Química na esfera da educação básica. Para isto, a formação destes profissionais deve contemplar o conhecimento do conteúdo a ser ensinado, conhecimento pedagógico sobre a disciplina escolar Química, conhecimentos sobre a construção do conhecimento científico, especificidades sobre processos de ensino-aprendizagem da ciência Química, dentre outros.

É neste panorama que inserimos as ações de popularização da ciência, trabalhando conhecimentos científicos consolidados em uma visão de desconstrução e permanente resignificação com pessoas de toda e qualquer comunidade externa ao locus de ensino que é a escola. Segundo Gonzaga e Vilas-Boas (2010), a divulgação científica, além de tentar traduzir a informação técnico-científica em uma linguagem mais simples, pode ser atraente e capaz de estimular o aprendizado, à medida que amplia o universo cognitivo de alunos habituados aos métodos tradicionalistas de ensino.

No contexto apresentado, o presente trabalho tem por finalidade descrever e analisar algumas ações de popularização da ciência em ambientes não formais de educação desenvolvidas por pibidianos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campo Mourão, como instrumento dialético na formação inicial de licenciandos em Química.

Material e métodos

No âmbito do programa PIBID - Química foram realizadas, durante os anos de 2013 e 2014, algumas atividades de caráter não formal. No presente trabalho serão analisadas apenas três destas atividades. A primeira ação dos pibidianos aconteceu no Colégio Estadual Quatorze de Dezembro do município de Peabiru em uma “Feira de Ciências”, a segunda ação foi realizada na Escola Municipal Mário de Miranda Quintana do município de Campo Mourão em uma “Mostra Interdisciplinar” da Escola para a comunidade externa e a terceira ação desenvolvida foi uma “Oficina” no

município de Engenheiro Beltrão com uma turma de alunos com Altas Habilidades/Superdotação.

O público alvo destas três ações foram - de acordo com os parâmetros da educação não formal -, crianças, adolescentes, jovens, adultos e pessoas idosas, contudo a maioria contemplou indivíduos de 6 a 12 anos de idade. As atividades desenvolvidas com esses grupos estiveram todas vinculadas a soluções de problemas, voltadas para a dimensão conceitual/científica, social e econômica do conhecimento. Todas as atividades estavam pautadas na experimentação, a saber: um estudo de caso sobre alimentos enriquecidos com ferro; um estudo de caso sobre a qualidade de combustíveis; um estudo sobre a qualidade de fármacos a base de ácido acetilsalicílico.

Análise e discussão

As ações de popularização da ciência foram realizadas, segundo os pibidianos, com muita satisfação, entretanto, de forma bastante desafiadora. Uma vez que, os pibidianos tiveram de pensar no conhecimento de forma diferenciada, pois as faixas etárias não se enquadram com a faixa que normalmente os licenciandos em Química possuem formação inicial. A linguagem utilizada junto as crianças e adolescentes teve de ser simplificada, contudo, sempre tomando cuidado para não simplificar demais o conteúdo e acabar por ocasionar algum obstáculo epistemológico nos indivíduos, tal como alerta Bachelard (1996).

As experimentações realizadas, de forma demonstrativa, cumpriram com o propósito de atrair a atenção e a curiosidade do público participante, pois as temáticas demonstravam o conhecimento científico relacionado a produtos utilizados no cotidiano das pessoas. Ao tratar dos alimentos enriquecidos com ferro em um dos estudos de caso, foi possível observar a indignação dos participantes, pois estavam sendo enganados e não sabiam. Este estudo de caso relatava uma deficiência de ferro no organismo de uma criança que após ir ao pediatra junto de seus pais foi recomendado o consumo de leite enriquecido com ferro (Fe^{2+}), mas que depois do período estipulado nada resolveu o problema da criança. A partir desta problemática foram realizadas experimentações com a finalidade de averiguar a qualidade dos leites consumidos e para a surpresa de todos realmente não havia o enriquecimento de ferro como os rótulos afirmavam ter. Através deste estudo de caso os participantes conseguiram ter uma visão mais crítica sobre os produtos que consomem.

Em outra atividade foi trabalhada a qualidade de alguns medicamentos a base de ácido acetilsalicílico. Ao observarem os resultados os participantes ficaram surpresos, pois, eles acreditavam que se um medicamento esta disponível para compra e consumo é porque ele é bom. Neste teste realizou-se uma reação de complexação entre os medicamentos de uso infantil (Melhoral Infantil®, AAS® e Analgesin®), de uso adulto (Engov®, Doril®, Coristina-D® e Melhoral®) com uma solução aquosa de cloreto férrico 5%. A observação de coloração roxa indica a presença de ácido salicílico (AS), cuja concentração é diretamente proporcional à intensidade da coloração desenvolvida no teste. A desvantagem da presença de AS era explicada por suas propriedades e usos, tal como sua propriedade queratolítica, que justifica seu uso em pomadas epidérmicas e em tratamentos de peeling facial (cuja função é descamar superfícies da pele). Ao final da discussão, vários participantes incentivaram os pibidianos a divulgarem estas ações para mais pessoas, pois (na visão deles) seria o que as pessoas deveriam saber para não serem iludidas com propagandas enganosas.

Em outro estudo de caso, foi apresentado aos participantes, um problema que havia acontecido com o carro do pai de Gabriel. Após descartar a possibilidade de problemas mecânicos, uma amostra da gasolina utilizada no carro foi enviada a uma universidade local para realização de alguns testes. Quando obtiveram os resultados puderam notar que a gasolina estava com 66% de adulteração e era por isto que aconteceu o problema com o motor do carro. O teste em questão foi realizado, na presença dos participantes, com uso de materiais simples e de fácil acesso. Os participantes adultos demonstraram um interesse enorme pela técnica, devido sua praticidade e acessibilidade, manifestando que iriam realizar o teste com a gasolina adquirida nos postos de combustíveis que costumam abastecer.

Durante as três ações, em três cidades de influência da UTFPR, foram desenvolvidos basicamente os mesmos experimentos, contudo, o enfoque e a linguagem utilizada foram adaptados para o público participante. No município de Campo Mourão o público era constituído majoritariamente por adultos. No município de Engenheiro Beltrão e Peabiru o público eram crianças e adolescentes, o único diferencial da cidade de Engenheiro Beltrão foi que as crianças eram participantes de uma turma de Altas Habilidades/Superdotação. Este diferencial proporcionou uma experiência bastante inovadora para os pibidianos que conduziram as atividades, pois as crianças possuíam um grande interesse por tudo que era trabalhado com elas, o comprometimento social de

crianças de 6 a 10 anos pode-se afirmar que em muitas vezes foi superior a indivíduos de maior idade até em fase adulta.

A iniciativa do grupo PIBID de Química em auxiliar nesta turma de altas habilidades/superdotação deu-se através de um pedido da Secretaria de Educação de Engenheiro Beltrão. Segundo os responsáveis por esta secretaria a educação formal não estava fornecendo suporte para as altas habilidades destas crianças e uma forma de tentar amenizar o desinteresse destas crianças foi contar com o auxílio da educação não formal, a partir da realização de projetos no contra turno escolar. Estas crianças possuem grande resistência a educação formal, elas julgam ser irrelevante o que é ensinado em sala de aula, o que acaba prejudicando, em alguns casos, na habilidade de leitura e escrita. Para desconstruir este pensamento, durante a oficina ofertada, as experimentações foram realizadas com intuito de resolver os problemas apresentados nos estudos de casos. Para isto, as crianças foram colocadas na posição de pesquisadores que teriam que resolver o problema apresentado e fazer uma devolutiva ao solicitante. Observou-se, neste caso, que a resistência a leitura foi quebrada, provavelmente por se tratar de textos que apresentavam problemas/desafios, instigando assim a curiosidade que é a característica deste grupo de alunos.

625

Pode-se observar que a realização de ações de popularização da ciência em ambientes não formais de educação - apesar de não ser o foco em cursos de formação de professores de Química -, é um recurso que pode contribuir para a formação de licenciandos em Química, pois possibilita pensar sobre o que e como ensinar em diferentes contextos.

Considerações

Ao analisar as ações de popularização da ciência realizadas pode-se concluir que atividades vinculadas à educação não formal são instrumentos importantes para formação inicial de professores, pois ter contato com outros públicos faz com que novas relações com o conhecimento sejam criadas. A partir disto, uma nova visão é construída e acaba-se percebendo que existem diversos enfoques de se ensinar um conhecimento científico, seja ele fora ou dentro da sala de aula.

Referências

ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p.281-295, maio/ago. 2007.

GOHN, M. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GONZAGA, L. C.; VILAS-BOAS, A. **A divulgação científica, o ensino e a licenciatura**. Revista Espiral – Papiro, v. 11, n. 43, 2010.

MALDANER, O. A. **A formação inicial e continuada de professores de química: professores, pesquisadores**. Ijuí, RS: Ed. UNIJUÍ, 2000. 419p.

AÇÕES DO PIBID EM UMA ESCOLA DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS

Andressa Nichetti¹

Jenifer Rodrigues de Almeida²

Cintia Carla Bernardi³

Luana Engeler Felippi⁴

Resumo: As ações do PIBID nas instituições de ensino Municipal e Estadual são de grande valia, pois visam uma maneira diferenciada de ensino-aprendizagem tanto aos alunos da escola quanto aos bolsistas, futuros professores, auxiliando-os no desenvolvimento e na concretização do conhecimento. Com esta perspectiva, apresentamos neste texto o relato das ações do subprojeto PIBID MATEMÁTICA PB em uma Escola Municipal de Pato Branco. Nesta escola está sendo desenvolvido o projeto “Matemática Lúdica”, aplicado aos alunos do 4º e 5º anos, no qual são utilizados recursos didáticos diferenciados para auxiliar na complementação dos conteúdos matemáticos. Constatamos até o momento que é grande a motivação dos alunos em participar das atividades propostas e que os participantes apresentam melhora gradativa nos temas tratados.

Palavras-chave: PIBID, ensino-aprendizagem, matemática, lúdico.

Introdução

627

O presente trabalho visa relatar a atuação do PIBID – Programa de Iniciação à Docência da UTFPR, em uma escola municipal de Ensino Fundamental – anos iniciais, do município de Pato Branco, enfocando o desenvolvimento do projeto “Matemática Lúdica”.

Este projeto é aplicado aos alunos de duas turmas, 4º e 5º ano e tem como principal objetivo apresentar conteúdos matemáticos por meio de jogos, problemas e utilização de materiais concretos, visando respeitar o desenvolvimento cognitivo nesta fase da infância.

Os anos iniciais do Ensino Fundamental possuem características diferenciadas que merecem atenção especial. É importante que os conteúdos explorados nesta fase, partam do conhecimento empírico do aluno, para que, após a intervenção dos professores esse universo de conhecimentos possa ser ampliado. Outra recomendação

¹Graduanda em Licenciatura em Matemática pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Bolsista do PIBID/CAPES. E-mail: andressanichetti@outlook.com.

²Graduanda em Licenciatura em Matemática pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Câmpus Pato Branco. Bolsista do PIBID/CAPES. E-mail: jenifer_almeida05@hotmail.com.

³Graduanda em Licenciatura em Matemática pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Câmpus Pato Branco. Bolsista do PIBID/CAPES. E-mail: cintiacarlabernardi@hotmail.com.

⁴Graduanda em Licenciatura em Matemática pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Câmpus Pato Branco. Bolsista do PIBID/CAPES. E-mail: luana_felippi@hotmail.com.

encontrada nos documentos oficiais para esta fase do ensino, é que sejam utilizados, sempre que possível, jogos e atividades lúdicas, além de se considerar as expectativas e as particularidades que eles trazem consigo, como por exemplo, suas histórias, seus saberes, jeitos singulares de ser e estar no mundo, formas diversas de viver a infância (BRASIL, 2007).

Os currículos de Matemática para o Ensino Fundamental, de acordo com documentos oficiais da Educação Brasileira, devem contemplar o estudo dos números e das operações, de espaço e das formas, grandezas e medidas, utilizando para tal, recursos como resolução de problemas, tecnologias da informação e jogos.

As necessidades do dia-a-dia fazem com que os alunos desenvolvam uma sabedoria informal prática, eles trazem uma bagagem de informações vivenciadas no seu cotidiano, mas quando essas informações são formalizadas pela escola a aprendizagem apresenta melhor resultado. Tal conhecimento matemático formalizado precisa ser transformado e adaptado às necessidades e à realidade dos alunos para que estes sejam realmente ensinados e aprendidos. Este é um dos objetivos do projeto “Matemática Lúdica”, adaptar o conhecimento matemático às expectativas da infância, por meio da utilização de jogos e com isso aproximar os alunos da Matemática, motivando-os e despertando o interesse em estudar esta disciplina.

628

O PIBID atuando em uma Escola de anos iniciais

Sendo o PIBID um programa voltado para a melhoria da qualidade da formação dos professores que irão atuar na educação básica e, conseqüentemente na educação como um todo, a atuação de bolsistas deste programa também nos anos iniciais do Ensino Fundamental torna-se importante.

Para os anos iniciais do Ensino fundamental, geralmente os professores (contendo magistério e/ou curso de licenciatura) são selecionados mediante concurso, para que possam assumir a regência da turma, devendo suprir e satisfazer a necessidade de todas as disciplinas. Na escola específica onde desenvolvemos as atividades do PIBID Matemática PB existem duas professoras com licenciatura: uma em Matemática, outra em letras; porém, somente os alunos do 5º ano têm aulas com elas. Sendo assim, nós bolsistas do PIBID de Licenciatura em Matemática, podemos contribuir com um aprofundamento nos conteúdos e estudos de nossa área de pesquisa, tanto para os alunos quanto para as demais professoras que não possuem formação Matemática específica.

Neste contexto acreditamos que o PIBID de Matemática nos anos iniciais pode trazer como benefícios aos alunos, o aprimoramento dos conteúdos vistos em sala de aula, para que possam ser sanadas dúvidas e até mesmo o aprendizado de novos conteúdos, já que as atividades são realizadas em período contraturno.

Na graduação não temos contato com a organização curricular dos temas matemáticos tratados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que o foco do curso de Licenciatura em Matemática são os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. No entanto, a inserção dos bolsistas PIBID em escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental pode trazer um novo olhar para como são tratados os conteúdos de Matemática da educação básica como um todo.

Com isso, as ações do PIBID Matemática PB nos anos iniciais do Ensino Fundamental envolveram as seguintes atividades: observações; estudo do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola; intervenções dos bolsistas no período regular das aulas; comemoração do Dia Nacional da Matemática; elaboração de projeto para ser aplicado em período contraturno (PIBID MATEMÁTICA UTFPR – CÂMPUS PATO BRANCO, 2014).

629

Primeiramente observamos as aulas do Jardim III até o 5º ano, para obter esse contato inicial e para uma maior interação com os alunos. Em determinado período da aula, a professora responsável dava uma pausa à sua explicação e, nos cedia parte de sua aula para que pudéssemos aplicar uma atividade/jogo matemático referente ao conteúdo que estavam estudando. Estas atividades/jogos eram preparadas por nós, em uma ação do PIBID – Matemática que é realizada na UTFPR – câmpus Pato Branco semanalmente. Tais aplicações tinham como objetivo despertar o interesse dos alunos em aprender Matemática de forma diferenciada e divertida.

Após realizar observações em todas as turmas da Escola, preparamos jogos e atividades matemáticas para comemorar o Dia Nacional da Matemática. Essas atividades e jogos foram desenvolvidos no período matutino e vespertino e separadamente em cada turma.

Em meio às observações, as bolsistas efetuaram o estudo do Projeto Político Pedagógico (PPP), com o intuito de entender as necessidades e particularidades da escola. Após o período de observações, estudos e intervenções no período regular das aulas, decidimos, juntamente com a professora supervisora e a coordenadora do PIBID, que a melhor ação para esta na escola, era a de atividades complementares de

aprendizagem por meio de um projeto que envolvesse a utilização de atividades lúdicas. A partir disso, seriam atendidos os alunos de 4º e 5º anos, pois foi nessa fase que podemos notar a maior dificuldade de aprendizagem na Matemática.

A escola atende os alunos de 4º e 5º anos nos turnos da manhã e da tarde, dessa forma o projeto do PIBID que chamamos de “Matemática Lúdica”, agiria em contraturno, de modo que os alunos que estudavam na parte da manhã frequentariam o projeto à tarde e, vice-versa.

De acordo com os PCNs a utilização de:

Recursos didáticos como jogos, livros, vídeos, calculadoras, computadores e outros materiais têm um papel importante no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, eles precisam estar integrados a situações que levem ao exercício da análise e da reflexão, em última instância, a base da atividade matemática. (BRASIL, 1997, p 19)

A partir disso, buscamos trabalhar os conteúdos matemáticos utilizando recursos didáticos diferentes dos convencionais. O motivo de ter sido escolhido esta maneira de realizar a ação do PIBID, foi pelo fato de que os alunos possuíam várias dificuldades no entendimento do conteúdo, e muitas vezes, o período regular da aula não era suficiente para que as bolsistas realizassem atividades diferenciadas, causando tumulto e desconforto em algumas professoras.

Para a realização do projeto, a escola cedeu a sala de reforço durante o período vespertino da terça-feira e o período matutino da quarta-feira. Assim, o projeto "Matemática Lúdica" foi se consolidando, e hoje atende, em média, 55 alunos dos 4º e 5º anos vespertinos e matutinos. Para exemplificar a ação do projeto apresentamos duas atividades desenvolvidas durante o mesmo, que mostraram bons resultados e despertaram motivação nos alunos.

Trabalhando Polígonos: o objetivo foi rever e complementar o conteúdo envolvendo polígonos. Foi proposto aos alunos que utilizassem de sua criatividade para formar desenhos com polígonos e não-polígonos, após a revisão das características destas figuras.



Figura 1: Alunos desenvolvendo suas atividades.

Fonte: Nichetti,A (2014)

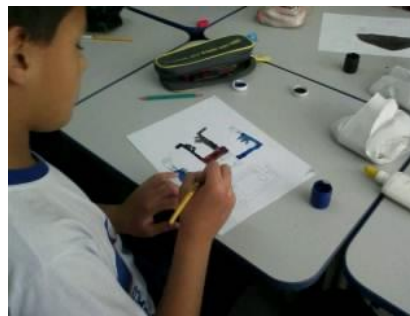


Figura 2: Pintura da atividade.

Fonte: Nichetti,A (2014)

Trilha 100%: a atividade é um jogo em forma de tabuleiro e foi realizada com o 5º ano do Ensino Fundamental. O objetivo da mesma foi revisar o tema porcentagem.



Figura 3: Aplicação Trilha 100%.

Fonte: Nichetti,A (2014)



Figura 4⁵: Alunos jogando Trilha 100%.

Fonte: Nichetti,A (2014)

631

Considerações finais

Notamos que a ação do PIBID Matemática PB na escola municipal de Pato Branco despertou o interesse dos alunos de forma positiva. Eles passaram a ter mais tempo em contato com a Matemática, podendo ver com mais clareza como se chega ao resultado através de diferentes formas de resolver um problema, com a discussão das atividades e jogos trabalhados. Além disso, a maneira diferenciada de tratar os temas matemáticos fez com que os mesmos se sentissem estimulados no processo de ensino-aprendizagem e trouxessem resultados positivos para dentro da sala de aula.

Com o desenvolvimento desta experiência, temos ficado mais próximas da realidade escolar, entendendo suas dificuldades e procurando alternativas metodológicas para trabalhá-las. Neste sentido, acreditamos que o PIBID é uma oportunidade ímpar para a melhoria da educação brasileira, pois atua em duas frentes, na formação inicial do professor e também diretamente nos problemas na escola.

⁵ Ressaltamos que as imagens apresentadas neste texto são possíveis de serem utilizadas, pois todos os responsáveis dos alunos da escola assinam um termo de uso de imagem no início do ano letivo.

Referências

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática** (1^a a 4^a série). Brasília: MEC: SEF, 1997.

BRASIL. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Introdução. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.p.7-12.

PIBID MATEMÁTICA UTFPR CÂMPUS PATO BRANCO. Disponível em www.pibidmatematicapb.wix.com/utfpr Acesso em 13 set. 2014.

BASQUETE DE RUA: SAINDO DO “TRADICIONAL”

Giovani Mazzer¹
Fábio Luís Martins²
Ana Cláudia Saladini³

Resumo: Este trabalho foi desenvolvido com base em uma nova forma de se apresentar o esporte na escola, em que escolhemos o basquete de rua como conteúdo a ser desenvolvido na escola, tanto nas aulas de Educação Física quanto nas oficinas desenvolvidas no período vespertino, pois a instituição no qual o trabalho foi realizado contempla a educação de período integral. Trataremos neste trabalho sobre cultura e esporte, tendo como eixo principal o basquete de rua em sua diferenciação do basquete tradicional. Conhecendo suas características, se pode reconhecer as diferenças entre eles e minimizar a hipervalorização pela competitividade.

Palavras chave: Cultura. Esporte. Basquete de Rua.

Introdução

As aulas de Educação Física estão presentes nas escolas com o objetivo de (re) significar parte da cultura corporal de movimento. Dentre os temas que historicamente vem-se abordando neste trato pedagógico desta parcela da cultura, os jogos, esportes, ginástica e danças (NEIRA; NUNES, 2006) vem se destacando. Os currículos escolares, quando construídos levando em conta o meio social qual a escola está inserida, trazem conteúdos pertinentes e presentes no cotidiano da comunidade/alunos. Dentro da escola estes conteúdos/manifestações culturais são ensinados no sentido de possibilitar um olhar mais crítico do aluno sobre tais manifestações culturais.

As diversas modalidades esportivas estão presentes nos currículos de educação física. Tratadas em diferentes perspectivas, dependendo dos objetivos, buscam desenvolver certas atitudes e habilidades frente a tais modalidades que também refletem em outras esferas da vida. Na perspectiva de compreensão de tais modalidades e do fenômeno esportivo em geral, e de atuação crítica e ativa na sociedade, alguns aspectos do esporte podem receber mais ênfase na busca de tais objetivos. Alguns esportes, em sua constituição, são mais potencializadores de certos valores e atitudes. O Basquete de Rua é um destes esportes. Com a valorização da cultura de rua/urbana, da criatividade e da beleza em detrimento da hipercompetitividade e a busca por resultados em primeiro lugar, o Basquete de Rua se constitui como conteúdo valoroso nas aulas de educação física.

¹ Graduando em Educação Física licenciatura - UEL. giovani_mvo2010@hotmail.com. Bolsista Pibid

² Graduação em Educação Física - UEL, Especialização em Lazer – UFMG, Mestrado em Educação – UEL. Supervisor, Pibid- Educação Física. falumartins@gmail.com

³ Docente depto. Estudos do Movimento Humano/ Educação Física/Uel – Coordenadora Pibid.

O esporte é temática de ensino compondo o currículo do 3º ao 5º ano do ensino fundamental das escolas municipais de Londrina. Atendendo aos objetivos propostos para tal temática, o Basquete de Rua foi trazido para dentro das aulas visando atingir estes objetivos de ensino.

O Basquete de Rua foi ensinado em oito aulas com estudantes do quarto e quinto ano da Escola Municipal Prof. Hέλvio Esteves. Durante as aulas focamos alguns aspectos da modalidade: técnicos, históricos, estéticos e éticos. Sendo que em vários momentos estes aspectos se entrecruzavam. Como parte integrante das aulas um campeonato foi desenvolvido e culminou em jogos finais com a presença da escola inteira assistindo/participando.

Desenvolvimento

Neste trabalho buscamos ensinar o Basquete de Rua em que além da prática do basquete de rua foram apresentados vídeos com as manobras e jogadas de efeito que os jogadores realizam. Também foram apresentadas as regras oficiais do Basquete de Rua, Central Única das Favelas (CUFA), sua origem e as principais características desta modalidade. Em vários momentos das aulas buscávamos diferenciar o basquete tradicional do Basquete de Rua e incentivávamos os estudantes a praticarem as manobras dentro do seu limite individual. Também foi construída uma cesta de basquete adaptada à altura dos estudantes. Ao fim de todas as aulas eram realizadas partidas nas quais os alunos tinham tempo e espaço para criarem suas manobras e estilo de jogo.

Seguindo um plano de ação, as aulas tiveram os seguintes momentos: técnicos/habilidades específicas da modalidade basquete, dribles, passes, bandejas, arremessos, marcações; regras; história/relação com a cultura urbana/Hip-Hop; manobras específicas do Basquete de Rua; jogo; disputa de campeonato.

Conclusão

Durante a realização das aulas pudemos perceber uma grande aceitação de todas as turmas pelo Basquete de Rua, pois os estudantes sempre se mostravam empolgados nas aulas e também fora dos horários da aula de Educação Física. Como, por exemplo, vários alunos nos relataram que compraram bolas de basquete e começaram a jogar fora da escola com seus amigos e, dentro da escola sempre que podiam queriam jogar Basquete de Rua. É importante lembrarmos que o Basquete de Rua não é constituído somente pelo jogo do basquete em si, mas também segundo

consta no “Manual dos Basqueteiros” (CUFA, 2008) pelos DJ’s , MC’s e dançarinos conhecidos também como Breaker boys (ou B-boy) e B-girls e em algumas apresentações também há a presença de grafiteiros. Isso ocorre devido à relação com o hip-hop.

Analisando todos os elementos do Basquete de Rua pudemos ter uma ~~ideia~~ **ideia** do porque este esporte foi tão bem aceito, inclusive em um momento em que o assunto era a copa do mundo de futebol, pois a escola encontra-se em uma região carente de Londrina e a cultura hip-hop está muito presente nestes bairros. Uma aluna chegou a relatar ser filha de um Mestre de Cerimônias- MC.

Ocorreram como parte das festividades de aniversário da escola de um ano, jogos das finais do campeonato. Os alunos e alunas que participaram ficaram uma semana vivendo aquele acontecimento. Prepararam vestimentas, ficavam comentando sobre o jogo que ocorreria e comentavam sobre a vergonha de jogar para muitas pessoas. No dia destes jogos finais, com a presença de todos os alunos da escola na quadra, foram explanadas a todos ali quais as características do Basquete de Rua e que eles viriam um pouco do jogo. Os jogos aconteceram no embalo do RAP, que colocou a torcida para dançar também. As professoras que acompanhavam os alunos entraram no clima!

635

Referências

CUFA. *Regras Oficiais do Basquete de Rua do Brasil*: manual dos basqueteiros 2008/2009. Rio de Janeiro: Cufa, 2008.

NEIRA, M. G; NUNES, M. L. F. *Pedagogia da Cultura Corporal*: crítica e alternativa. São Paulo: Phorte, 2006.

BENEFÍCIOS DOS JOGOS NO ENSINO DE QUÍMICA

Amanda Luiza Lima Homeniuk¹
Andre Luis Neves dos Santos¹
Robsson Pereira Dias¹
Lígia Mara Cardoso¹

Resumo: Jogos e brincadeiras fazem parte da vida de todos. São importantes para o desenvolvimento das crianças, seja físico ou intelectual. Por meio destes, as crianças formam conceitos para a vida. Dessa forma, jogos e brincadeiras se mostram estratégias pedagógicas úteis para o ensino de adolescentes e jovens com atividades voltadas para o tema a ser estudado. Química é uma ciência complexa, mas não precisa ser difícil. Nesse artigo será mostrado como o uso dos jogos traz benefícios a estudantes e professores por tornar a transmissão e absorção de conhecimentos mais fácil e rápida.

Palavras-chave: Jogos. Aprendizagem. Compreensão. Química.

Introdução

Atualmente acredita-se que a qualidade do ensino não está na repetição dos conteúdos, mas sim no interesse do estudante. Dessa forma, o trabalho do professor se tornou mais desafiador, tendo como função, além de transmissor de conhecimentos, a de estimulador. Por essa mudança de conceitos, o uso de jogos didáticos tem se tornado bastante comum na área de química. Porém é indispensável que sejam utilizados de forma consciente dentro da proposta pedagógica, para isso os educadores precisam compreender a importância de uma educação lúdica para que esta seja mais bem aproveitada por alunos e pelos próprios professores nas aulas.

636

Desenvolvimento

Aristóteles sugeria que a educação das crianças ocorresse por intermédio de brincadeiras que imitassem a vida adulta. Assim, aprenderiam sem pressão.

Segundo Valenzuela (2005), a antropologia mostrou que muitos aspectos do saber são adquiridos por meio de brincadeiras e práticas informais. E, por isso, as novas pedagogias incitam o uso de atividades lúdicas como meio de educação, aprendizagem e amadurecimento.

O uso de brincadeiras para a educação era comum em muitas sociedades. Na Idade Média havia a crença de que educação devia ser disciplinadora e que aqueles que brincavam estavam pecando. Somente no século XIX surgem novas formas de

¹Pontifícia Universidade Católica do Paraná

pedagogia e os jogos passam a ser parte da educação (de forma pouco influente). No século XX, passou-se a utilizar os jogos de forma mais ponderada pelos professores.

Os jogos devem manter um equilíbrio entre a liberdade e a função didática que apresentam no conceito educativo, com regras bem definidas e claras. Garófano e Caveda (2005) mostram como o professor deve atuar atualmente no ensino/aprendizagem:

“...é necessário que o adulto/educador considere o seu papel de mediador entre o aluno e as novas aprendizagens, devendo preparar um ambiente que favoreça a predisposição ativa da criança para a aprendizagem, proporcionando materiais potencialmente significativos para tanto e adaptando-os aos diferentes níveis de desenvolvimento, interesse e motivação e apresentando-os de forma adequada” (GARÓFANO, CAVEDA, 2005, 61).

Quando bem aplicados provocam mudanças no comportamento dos alunos, tais como: aprendizagem de conceitos que ocorre de forma mais rápida; motivação dos estudantes, por acreditarem que se divertirão; socialização; absorção de conhecimentos de forma divertida e sem pressão.

Dessa forma, sua utilização extrapola os limites didáticos e se aplica na vida do estudante, sendo esta a sua relevância para a educação.

637

Aplicação no Colégio Estadual Santa Cândida

A aplicação dos jogos ocorreu em três turmas do primeiro ano do ensino médio. O assunto a ser estudado era tabela periódica. Foi pedido aos alunos que criassem jogos didáticos para serem usados nas aulas de química. Eles deviam criar os materiais, as regras, explicar sua aplicação. Na data determinada, os estudantes trariam os jogos prontos e fazer uma demonstração na sala de aula para a turma e a professora. Após a apresentação, as atividades foram trocadas entre os alunos para que todos jogassem.

Terminadas as partidas, os alunos responderam a um pequeno questionário para avaliar a efetividade dos jogos em sua aprendizagem.

No geral a atividade foi bem recebida e bem aproveitada pelos alunos.

As respostas mais comuns foram que os jogos incentivaram o aprendizado por exigirem uma pesquisa mais aprofundada para a elaboração e tornaram a matéria mais fácil de ser aprendida. Também foi dito pelos estudantes que os jogos poderiam ser aplicados em outras matérias por serem divertidos e dinâmicos. Porém as respostas mais interessantes e que mostram que parte do objetivo foi alcançado foram aquelas em que o

aluno dizia não gostar de química mas que conseguiu compreender, aprender ou decorar a matéria graças aos jogos.

Ainda não houve tempo de aplicar uma avaliação para observar se a compreensão dos assuntos foi real, mas o fato de os alunos terem se interessado por química e entendido parte da matéria já torna os jogos alternativas válidas para o ensino.

Conclusão

Conclui-se que a utilização dos jogos, quando bem feita, estimula o aluno e torna a compreensão da matéria mais rápida, simples e eficaz se quando comparado ao uso do tradicional quadro e giz.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Marcia Borin da. Jogos no Ensino da Química: Considerações teóricas para sua utilização em sala de aula. Química Nova na Escola. v. 34, nº 2, P. 92-98, maio 2012.

GARÓFANO, V. V.; CAVEDA, J. L. C. O jogo no currículo da educação infantil. In: MURCIA, J. A. M. et col. **Aprendizagem através do jogo**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p.59–87.

POTT, Anelise Belão; TANCREDI, Regina Maria S. Puccinelli. **OS JOGOS NO ENSINO DE MATEMÁTICA: POSSIBILIDADES DE DINAMIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**. Portal dos Professores. p 1-2. Data de publicação: 26/08/2009.

VALENZUELA, A. V. O jogo no ensino fundamental. In: MURCIA, J. A. M. et col. **Aprendizagem através do jogo**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p.89-107.

BINGO DA TABUADA: UMA ATIVIDADE LÚDICA PARA SUPERAR AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGENS NO PROJETO MÃO AMIGA – CAPES/PIBID

Janaíne Eliana Scherer¹
Janaíne Gonçalves²
Débora Passos Guimarães

Resumo: O presente estudo tem como objetivo relatar a aplicação do jogo “Bingo da Tabuada”, realizado com os alunos que apresentam Dificuldade de Aprendizagem participantes do Subprojeto Institucional Mão Amiga do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná- Campus União da Vitória em convênio com a Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior, CAPES, por meio do PIBID (Programa Institucional de bolsas de Iniciação a Docência). Neste sentido, o Bingo da tabuada foi aplicado em uma das escolas parceiras, com a finalidade de trabalhar a multiplicação de forma lúdica. Pois verifica-se que o jogo trabalhado como forma lúdica tem muito a acrescentar as crianças que possuem dificuldade de aprendizagem, essas crianças muitas vezes são desmotivadas e o jogo pode despertar o interesse em novos aprendizados. Como o resultado desta experiência obteve-se aprendizagem e motivação às crianças que participam do Projeto.

Palavras-chave: Bingo da tabuada. Dificuldades de aprendizagem. Ludicidade.

Introdução

No contexto escolar há muitas crianças que não conseguem acompanhar os objetivos da escola e acabam sendo rotuladas e tendem a sofrer com o fracasso escolar, muitas vezes evadem da escola ou repetem o ano. Deste modo acredita-se que o professor necessita realizar um trabalho pedagógico diferenciado, para motivar essas crianças a gostarem de frequentar a escola.

Diante desta premissa, o Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná- Campus União da Vitória em convênio com a Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior, CAPES, por meio do PIBID (Programa Institucional de bolsas de Iniciação a Docência), originou-se o Projeto Mão Amiga, este projeto é realizado nas escolas municipais parceiras e apropria-se da metodologia lúdica em horário de contraturno, duas vezes na semana totalizando 8 horas.

O presente estudo de caráter qualitativo, fundamentado em relato de experiência tem por objetivo relatar o trabalho com os jogos matemáticos, com destaque ao jogo “Bingo da Tabuada”, pois verifica-se que o jogo trabalhado como forma lúdica tem muito a acrescentar em crianças que possuem dificuldade de aprendizagem, essas

¹ Acadêmica do 4º período do Curso de Pedagogia UNESPAR/UV, bolsista do Projeto Mão Amiga CAPES/PIBID, E-mail ja.naine@hotmail.com

² Acadêmica do 6º período do Curso de Pedagogia UNESPAR/UV, bolsista do Projeto Mão Amiga CAPES/PIBID, E-mail: janainegdeoliveira@gmail.com

crianças muitas vezes são desmotivadas e o jogo pode despertar o interesse em adquirir novos aprendizados.

Desenvolvimento

O estudo foi realizado com crianças que apresentam dificuldade de aprendizagem, do 3.º ao 5.º ano, e frequentam o projeto Mão Amiga, este utiliza-se da metodologia lúdica, pois acredita-se que os jogos são construtores de aprendizagens e as crianças sentem-se motivadas a aprender. Neste sentido, concorda-se com Aguiar (1998, p.37) quando este afirma “a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo por isso, indispensável à prática educativa.”

As crianças alvo do projeto apresentam muita dificuldade significativa na aprendizagem da tabuada, para minimizar esta dificuldade e motivar as crianças a aprender, apresentou-se o “bingo da tabuada”, O jogo possui o mesmo princípio do tradicional “Bingo” onde ao obter o resultado a pessoa marca em sua tabela, neste jogo cada criança recebe uma tabela com resultados, e a professora sorteia um número que varia do 0 ao 99, nestes números há uma conta a ser resolvida, a criança precisa resolver e achar o resultado em sua tabela, se tiver o número cobre-se este. Ganha quem marcar uma linha ou a tabela inteira.

Percebe-se que utilizando esta ferramenta de ensino o professor estará oportunizando ao aluno conhecimento na multiplicação e no raciocínio mental, de forma lúdica e prazerosa, pois:

Ensinar por meio de jogos é um caminho para o educador desenvolver aulas mais interessantes, descontraídas e dinâmicas, podendo competir em igualdade de condições com os inúmeros recursos a que o aluno tem acesso fora da escola, despertando ou estimulando sua vontade de frequentar com assiduidade a sala de aula e incentivando seu envolvimento nas atividades, sendo agente no processo de ensino e aprendizagem, já que aprende e se diverte, simultaneamente. (SILVA, 2005, p. 26).

A tabuada é o conteúdo essencial para os próximos anos do ensino fundamental e médio, utilizando-a corretamente, com objetivos definidos e planejamento detalhado o professor dispõe que o aprendizado transcorra de forma satisfatória. Dessa forma Moura (1996, p.80) evidencia que:

Desse modo, o jogo, na Educação Matemática, passa a ter o caráter de material de ensino quando considerado promotor de aprendizagem. A criança, colocada diante de situações lúdicas, apreende a estrutura lógica da brincadeira e, deste modo, aprende também a estrutura matemática presente (MOURA, 1996, p.80).

Os diversos jogos utilizados no Projeto desenvolvem as capacidades mentais do indivíduo, ampliando sua criatividade, concentração, socialização, raciocínio e oralidade, também é um meio eficaz de integração social, comunicação e prazer para a aprendizagem.

Conclusão

Ao utilizar jogos e materiais lúdicos nas atividades docentes no Projeto, constatou-se que os objetivos educacionais estão sendo atingidos, pois os resultados são satisfatórios, uma vez que os alunos obtém um olhar diferente sobre a matemática, mostrando-se durante as aulas do projeto maior motivação e interesse nas atividades propostas.

Também constatou-se que o bolsista acadêmico que utiliza desta ferramenta de ensino desenvolve nos educandos esquemas de relações interpessoais e de convívio éticos, por meio dele também expressa sua criatividade, sentimentos e descobertas sobre si mesmo, o outro e o meio ambiente, essa conquista depende da forma como é explorado este instrumento.

Neste sentido, conclui-se que o jogo é uma ferramenta pedagógica eficaz na aprendizagem, e mais especificamente o bingo da tabuada contribuiu para que os alunos minimizassem a dificuldade na multiplicação e proporcionou maior interesse nas atividades matemáticas e assiduidade tanto no projeto quanto no ensino regular.

641

Referências

AGUIAR, João Serapião de. **Jogos para o ensino de conceitos** - Leitura e Escrita na Pré-Escola. Campinas: Papyrus, 1998.

MOURA, M.O. de. **A construção do signo numérico em situação de ensino**. São Paulo:USP,1996.

SILVA, Mônica Soltau da. **Clube de matemática**: jogos educativos. 2.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

BIODIGESTOR: REFLETINDO SOBRE UMA PROPOSTA DE ENSINO POR PESQUISA

Danieli Azanha Gazzoni¹
Ananda Jacqueline Bordoni²
Fernanda Caroline Souza da Silva³
Murillo Sotti da Silva⁴

Resumo: O presente trabalho discorre sobre uma proposta de atividade prática referente à construção de um biodigestor com materiais alternativos, como parte de um trabalho que vem sendo desenvolvido em contra turno e será apresentado na Feira Cultural, em outubro deste ano. Nosso objetivo ao realizar este trabalho é de possibilitar aos alunos o desenvolvimento de algumas de suas habilidades, tais como, a capacidade de realizar uma pesquisa tendo como foco o ensino por pesquisa.

Palavras-chaves: Feira científica; ensino de química; ensino por pesquisa.

Introdução

O PIBID/Química vem sendo desenvolvido no Colégio Estadual Alberto Jackson Byington Júnior, desde o ano de 2013, por meio de atividades como sequências didáticas trabalhadas no contra turno. No ano de 2014, decidimos priorizar a intenção em auxiliar os alunos no desenvolvimento de trabalhos a serem apresentados na feira científica e cultural do colégio a partir de uma perspectiva pedagógica centrada no ensino por pesquisa.

Segundo Cachapuz (1999), para a realização do ensino por pesquisa, o professor deve fazer uma problematização que explore os conhecimentos pré-concebidos pelos alunos, realizando um planejamento no qual ele será o mediador e necessitará confrontar os conhecimentos prévios dos alunos e instigá-los sobre novas possibilidades para que ocorra a mudança ou a complementação de seus conhecimentos, possibilitando a reflexão de forma crítica sobre o trabalho executado.

Na perspectiva apontada por Cachapuz (1999), entende-se que o trabalho de ensino por pesquisa possibilita ao professor a mudança de sua prática, que muda sua atuação de transmissor para orientador da aprendizagem. Em relação aos alunos, possibilita que percebam que pesquisa não é sinônimo de cópias fiéis retiradas de livros ou sítios da internet, mas sim discussões e reflexões na busca de conhecimentos que

¹ Graduando em Química Licenciatura, (ID) Iniciação à Docência, Universidade Estadual de Maringá, dany_gazzoni@hotmail.com

² Graduando em Química Licenciatura, (ID) Iniciação à Docência, Universidade Estadual de Maringá, bordoni_ananda@hotmail.com

³ Graduando em Química Licenciatura, (ID) Iniciação à Docência, Universidade Estadual de Maringá, fernanda_624@yahoo.com.br

⁴ Mestrando em Educação em Ciência e Matemática, (PG) Pós-Graduação, Universidade Estadual de Maringá, murillo@sotti.com.br

respondam as questões propostas na pesquisa. Entende-se que por meio do ensino por pesquisa o aluno pode, a partir de questões e/ou problemáticas, buscar conhecimentos químicos e de outras áreas, com intuito de dar respostas ao problema apresentado, possibilitando que o conhecimento químico faça sentido e contribua para um melhor entendimento do cotidiano e da realidade que o cerca.

Nesse tipo de proposta, os bolsistas do PIBID Química têm a oportunidade de elaborarem e vivenciarem projetos de ensino que se contrapõem ao chamado ensino tradicional e a práxis do professor meramente transmissor do conhecimento. Esse foi um dos motivos que justificaram nossa opção em conjunto (coordenador, supervisor e bolsistas) por desenvolver uma proposta de ensino no contra turno, na qual os alunos pesquisarão sobre o uso, vantagens e confecção de um biodigestor no colégio. Neste trabalho, buscamos apresentar as principais etapas da proposta de ensino, algumas já finalizadas e outras ainda em desenvolvimento, procurando discutir o potencial formativo que esse tipo de atividade proporciona aos bolsistas do PIBID da Química.

Desenvolvimento

Inicialmente buscou-se por meio de um questionário, investigar o interesse dos alunos por possíveis temas que pudessem ser desenvolvidos e apresentados na feira científica e cultural do colégio. O questionário, composto por seis questões abertas, foi aplicado junto aos alunos do Ensino Médio no período da manhã. Neste trabalho daremos ênfase apenas aos questionários respondidos pelos alunos do terceiro “B”. Ao todo dezoito alunos responderam, já que as turmas dos terceiros anos do colégio são constituídas por poucos alunos.

No questionário, aproveitou-se para investigar a opinião dos alunos sobre a disciplina de química: *Qual a sua opinião sobre a matéria/disciplina de química?* A maioria dos alunos citou que a química é algo muito interessante, uma vez que aborda assuntos do cotidiano e dois disseram que se trata de uma disciplina chata e difícil. Para nossa surpresa, percebemos que a disciplina de química não é tão odiada como parece, revelando certo interesse dos alunos pela disciplina.

Também se destacou a questão: *“Você gostaria de participar da feira cultural e científica do colégio, por meio da disciplina de química? Como?”* Onze alunos se mostraram interessados em trabalhar com experimentos e os outros responderam que preferiam trabalhar com algo mais dinâmico, como por exemplo, o teatro. Foi possível observar nas respostas, que dos alunos interessados no trabalho com a química, seis

deles afirmaram que a feira cultural é uma atividade interessante, porém criticando a forma como são trabalhados os experimentos de química apresentados na mesma. A partir desta primeira fase de discussão sobre os resultados obtidos com os questionários, planejamos o desenvolvimento da proposta em quatro etapas.

Na primeira, marcou-se um encontro com os alunos que estavam interessados em participar da feira científica na parte da tarde, uma vez que a maioria dos alunos faz cursinho pré-vestibular ou já estão trabalhando, o número de participantes foi reduzido para apenas três alunos. Com o objetivo de conversar a respeito dos interesses e expectativas dos alunos, após um breve comentário sobre as respostas deles nos questionários, um dos integrantes sugeriu a construção de um biodigestor com o intuito de minimizar o desperdício da matéria orgânica, transformando-a em biomassa para ser utilizada como adubo e a utilização do biogás, a fim de montar um motor que funcionasse com o mesmo. Após ser analisada a proposta dos alunos, foram propostos dez encontros em contra turno.

No segundo encontro foram questionadas e levantadas algumas ideias dos alunos sobre o tema escolhido. A princípio começou-se discutindo sobre o desperdício de alimentos e o destino dado a eles, com questionamentos do tipo: “Qual o destino das sobras de alimentos que já não são mais próprios para consumo nos mercados, feiras, entre outros estabelecimentos comerciais?” e “Qual o destino dado para o resto de alimentos na sua casa?” A resposta foi unânime, vão para o lixo e depois para os lixões.

Ao final desta parte, perguntamos aos alunos sobre quais seriam as contribuições da construção do biodigestor, e eles não hesitaram em responder que ocasionaria na diminuição de descarte de materiais orgânicos obtendo a biomassa para auxiliar na adubação de hortas, jardins, entre outros. Contudo, a discussão foi um tanto quanto superficial, apenas para avaliar os conhecimentos prévios dos alunos, por isso, pedimos para que cada aluno fizesse uma pesquisa sobre o desperdício de alimento no Brasil, e principalmente no Paraná, além de pesquisar sobre o biodigestor, seu funcionamento, o que pode ser feito através do seu processo, se no Paraná encontram-se lugares que utilizam um biodigestor, como e para que.

A discussão das pesquisas trazidas pelos alunos ocorreu no terceiro encontro, entretanto, apenas um aluno trouxe a pesquisa e com a leitura da mesma foi possível perceber que os alunos precisavam de orientações sobre como pesquisar. Então, os direcionamos para o laboratório de informática e por meio da mediação, orientamos os alunos no processo de seleção e filtro de transformação destas em conhecimentos.

Como o tempo disponível por encontro foi curto, cerca de duas horas, consentiu-se que eles terminassem a pesquisa em casa e a trouxessem na semana seguinte.

No quarto encontro, os alunos apresentaram suas pesquisas e puderam perceber que cada um tinha dado um enfoque diferente ao tema em discussão. Em seguida, discutimos o funcionamento do biodigestor a partir da leitura do artigo de Souza (2011) que apresenta o processo de construção de um biodigestor com materiais alternativos. A partir destas discussões, no quinto encontro será feita a construção do biodigestor. No sexto encontro, os alunos irão colocar os restos de alimentos no biodigestor e deixá-lo por três semanas em repouso. Durante esse período, os alunos irão estudar sobre quais são os testes necessários para verificar se o mesmo irá funcionar ou se precisará de mudanças.

O sétimo e oitavo encontro será discutido os conhecimentos químicos necessários à compreensão dos processos inerentes as transformações ocorridas no biodigestor.

No nono encontro será feita uma reflexão sobre todo o processo de estudos, pesquisas, e elaboração do biodigestor, até chegar ao resultado da aplicação, permitindo aos alunos que discutam e reflitam sobre o sentido e o objetivo da pesquisa e, se ao fim, eles foram realmente alcançados. Caso os objetivos ainda não tenham sido atingidos, eles deverão discutir quais as mudanças necessárias para alcançar melhores resultados. Mediante todo trabalho que será realizado até esta etapa, acredita-se que os alunos serão capazes de tais reflexões, pois ao longo dos encontros, o conhecimento será construído com o foco no aluno, como protagonista do processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, no décimo e último encontro, os alunos participantes deverão relatar a experiência vivenciada no decorrer dos encontros e refletirem se a construção de biodigestores auxiliaria na diminuição de resíduos orgânicos nos lixões. A proposta de avaliação será analisar tudo o que os alunos conseguiram compreender ao longo de todos os encontros. Com as pesquisas realizadas antes e depois da construção do biodigestor, os auxiliaremos a organizar os resultados obtidos sobre o mesmo e a se prepararem para a apresentação da feira científica e cultural do colégio.

Considerações

Com a realização desse trabalho, espera-se que os alunos tenham uma nova visão sobre a realização de uma pesquisa, tornando-se mais independentes e capazes de compreender os aspectos físicos e químicos envolvidos na construção e no

funcionamento de um biodigestor. Almeja-se também, que eles consigam desenvolver uma conscientização referente ao desperdício de alimento.

Referência

1. CUNHA, M. I. Ensino com pesquisa: a prática do professor universitário. **Caderno de pesquisa**, São Paulo, v. 97, p. 31-46, Maio 1996.
2. SILVA, J. R. S. et al. Ensino por pesquisa: análise de uma proposta para estudantes do Curso de Ciências Biológicas. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 11, n. 2, p. 253-272, 2012.
3. CACHAPUZ, A. F. **Epistemologia e ensino de ciências no pós mudança conceptual: análise de um percurso de pesquisa**. Encontro Nacional de pesquisa em educação de ciências. [S.l.]. 1999.
4. SOUZA, F. L et al. Ciência e Tecnologia na Escola: Desenvolvendo Cidadania por meio do projeto “Biogás – Energia Renovável para o Futuro”. **Química nova na escola**, v. 33, n. 1, p. 19-24, 2011.

BOLSISTAS DO PIBID TRAZENDO A CIÊNCIA E A BIOLOGIA PARA AS ESCOLAS EM FORMA DE EXPERIMENTAÇÃO

Viviane Estácio de Paula¹
Merieli de Melo da Silva²

Resumo : As aulas de Ciências e Biologia têm como característica a possibilidade de dinamização das aulas pela atuação dos estudantes como protagonistas de aulas práticas/experimentais propostas pelos docentes. A integração universidade-escola pela participação das escolas públicas no PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência) proporciona, para a comunidade escolar, a visibilidade destas características das disciplinas por meio de feiras de ciências propostas pelos bolsistas. Desta maneira, os bolsistas podem suprir a carência de atividades de interação dos alunos com o conteúdo trabalhado, e isso gera uma provocação a eles para fazerem ciência no espaço escolar. Considerando a importância de o aluno hipotetizar e fazer experimentação, o objetivo principal do presente trabalho foi relatar a importância do PIBID nas escolas públicas, sendo atuante nas disciplinas de Ciências e Biologia por meio da realização de feira de ciências.

Palavras-chave: Feira de ciências. Didática. Experiências.

Introdução

Como proposta de ação ao desafio de uma formação docente com maior atuação do professor em formação, o Ministério da Educação, pela Portaria Normativa nº 16, de 23 de dezembro de 2009 criou o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que proporciona aos acadêmicos a possibilidade de inserção nas escolas da rede pública, como fomento à formação inicial (FRANCO, 2012). O papel da Universidade está atrelado às perspectivas educacionais, e têm como função proporcionar às pessoas os instrumentos da cultura e do pensamento (NÓVOA, 2011), comprometendo-se, assim, com a produção do conhecimento e a sua disseminação com as demais instituições.

Neste contexto, as propostas de resgate das atividades experimentais têm sido desenvolvidas pelos bolsistas PIBID/Ciências Biológicas, permitindo a participação dos alunos da escola na organização e realização dos experimentos. As feiras de ciências nas escolas caracterizam estratégias de formas de trabalho, que i) favorecem a formação de valores éticos, eii) possibilitam o desenvolvimento de atividades em grupo fazendo com que exista a aceitação das diferenças dentro de cada equipe. Esta forma de trabalho contribui para o aprendizado significativo, desenvolvendo as habilidades e competências dos alunos que são relacionadas à interpretação de ciência e tecnologia na sociedade.

¹ Acadêmica do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, Campus de União da Vitória PR. Email: viviestacio@hotmail.com

² Acadêmica do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, Campus de União da Vitória PR. Email: meri-dm@hotmail.com

Até meados de 1980, cursos eram oferecidos aos professores de Ciências do ensino fundamental e tinham como proposta incentivar, através de treinamentos, a introdução de aulas práticas e feiras de ciências nas escolas, de maneira a melhorar o cotidiano escolar (GOUVEIA, 1992). Com o tempo, as feiras de ciências foram ganhando espaço e se tornaram uma marca das escolas inovadoras. Desta maneira entende-se que os alunos podem aprender da mesma maneira, mesmo fora da sala de aula ou em eventos relacionados (BARCELOS, 2010).

A proposta de feira de ciências pode ser realizada em laboratório de Ciências ou Biologia, se o mesmo existir na instituição, ou no espaço da própria sala de aula. Com a montagem de vários experimentos simples, possíveis de serem confeccionados pelos próprios alunos, propõem-se que os mesmos sejam expostos em formato de circuito dentro do espaço físico selecionado, assim todos os visitantes poderão visualizar todos os experimentos e tirar suas dúvidas com os respectivos “cientistas”. Estes “cientistas” podem expor seus trabalhos e trazer ao público seus conhecimentos em forma de atividades práticas interligadas com a teoria aprendida em sala de aula (MEZZARI, 2011).

As aulas práticas ajudam no entendimento de temas que não são compreendidos objetivamente com a teoria e mostram para o aluno e professor que existem meios alternativos e acessíveis para aprender ou aperfeiçoar determinados conhecimentos (LEITE, 2005).

As feiras de ciências compreendem eficientes alternativas para suprir os desafios encontrados pelos professores na superação de limitações metodológicas e conceituais de formação no dia a dia na escola. Projetos incentivadores, que preparam o professor para atuar, juntamente com os alunos, no contexto escolar são essenciais, suprimindo a desmotivação que, muitas vezes, inibe a educação brasileira, e têm entre outras variações aos professores diminuindo certas defasagens ligadas às licenciaturas (TRINDADE, 2013).

É inquestionável que a formação docente de qualidade torna-se reflexo de melhoria da educação independentemente do nível analisado. A observação de dados resultantes de testes a cerca do desempenho dos alunos repercute amplamente pela sociedade, não sendo mas preocupação apenas das instituições escolares, mas também tema de discussões da comunidade em geral que anseia pela qualidade de ensino que como consequência promove um país mais homogêneo em relação a ofertas

educacionais, profissionais e de acesso aos bens e serviços, principalmente os da educação (FRANCO, 2012).

Desenvolvimento

A proposta de feira de ciências foi realizada no início do segundo semestre de 2014, no laboratório de ciências e biologia do colégio Astolpho Macedo de Souza localizado na área urbana da cidade de União da Vitória, Paraná. Os encaminhamentos foram direcionados pelos bolsistas PIBID/Ciências Biológicas, que organizaram a elaboração de experimentos possíveis de serem confeccionados pelos próprios alunos, propondo a eles que fizessem a sua própria exposição. No decorrer da atividade os alunos do colégio foram chamados por turmas, e separados entre o laboratório e a sala de aula.

Os bolsistas que estavam no laboratório abordaram os conceitos de cada experiência e, logo após, ocorreu a demonstração. Quando cada etapa da visita à feira era finalizada, o grupo retornava para a sala e o próximo era direcionado ao laboratório.

As experiências demonstradas pela equipe do PIBID e seus respectivos procedimentos de preparo foram:

i) A TINTA MISTERIOSA: Misturamos 1 colher de sopa de fenolftaleína em um copo de vidro, com 1 dedo de álcool. Depois esse líquido foi colocado em outro copo que continha 2 dedos de água e misturamos novamente e acrescentamos hidróxido de amônia. A solução se apresentava na cor vermelha, quando em contato com a roupa dos alunos, quando secada com o secador de cabelo ela desaparecia. O líquido se apresentou vermelho, pois a fenolftaleína muda de cor na presença de alguma substância básica (no caso, o amoníaco). Substâncias básicas são aquelas que reagem com os ácidos, neutralizando-os. A grosso modo, são “o contrário” dos ácidos. Quando essa mistura vermelha é jogada sobre alguma superfície, a amônia presente no amoníaco desaparece, e a mistura deixa de ser básica, voltando a ser neutra. A fenolftaleína, que estava vermelha, voltou a ser branca (Fonte: Manual do mundo, 2011).

ii) INDICADOR ÁCIDO-BASE (utilizando suco de repolho roxo): Numeramos 5 béqueres, limpos e secos com a capacidade de 50 mL (aproximadamente). No béquer 1, adicionamos em ordem 40 mL de solução de água e 20 mL de solução de vinagre, no béquer 2, adicionamos 40 mL de solução de água e 20 mL água sanitária, no béquer 3, dissolvemos o açúcar em 40 mL de solução de água, no béquer 4, adicionamos 40 mL de solução de água e 20 mL amaciante, no béquer 5, adicionamos 40 mL de solução de água. Com o auxílio de uma pipeta, adicionamos 5 mL de solução de extrato de repolho roxo nos béqueres 1, 2, 3, 4 e 5. Observamos a coloração obtida e comparamos com as cores da faixa do pH (Fonte: Clube ciência, 2011).

iii) DESAPARECIMENTO MÁGICO: Primeiramente, colocamos 300ml de acetona dentro do béquer, logo após, introduzimos o isopor no béquer de forma que encostasse no líquido; com uma leve pressão, o isopor foi empurrado contra a solução de acetona e

assim lentamente o mesmo foi desaparecendo; o resíduo resultante da dissolução de dois elementos apolares, forma um tipo de “gosma branca” que pode ser reutilizada na forma de cola (Fonte: Ciência tube, 2008).

iv) EXPLOSÃO DE CORES: Colocamos o leite na vasilha, e aguardamos alguns segundos para que o leite não apresentasse. Pingamos algumas gotas de corantes alimentícios, de cores diferentes, sem mexer. Molhamos a ponta do palito de churrasco no detergente e colocamos sobre as manchas de corante no leite. Ao colocarmos algumas gotas de corantes alimentício no leite, elas não se misturarão - cada corante formou uma mancha separada da outra. No momento que colocamos o palito de churrasco com um pouquinho de detergente dentro das manchas, elas parecem explodir (Fonte:Manual do mundo, 2010).

v) ENCHENDO O BALÃO: Colocamos 100 mL de vinagre na garrafa de plástico; 3 colheres de chá de bicarbonato de sódio dentro de um balão com o auxílio do funil; prendemos o balão ao gargalo da garrafa; observamos como o balão vai enchendo à medida que o bicarbonato cai sobre o vinagre (Fonte: Brasil escola, 2010).

vi) VULCÃO EM ERUPÇÃO: Sobre uma base fazemos um morro com argila, pressionamos o tubo de ensaio no topo do vulcão (essa será a cratera), tendo o cuidado de deixar a boca do tubo para fora e colocamos o bicarbonato dentro do tubo, acrescentamos o corante e por último o vinagre e observamos a reação. O esperado é que ocorra da mesma maneira que a experiência de encher o balão (Fonte: Brasil escola, 2010).

Os experimentos foram propostos com o intuito de incentivar os alunos da escola para que os mesmos possam realizar as suas próprias feiras de ciências e, assim, expor seus trabalhos e trazer a público seus conhecimentos teóricos em forma de atividades práticas. Além disso, a iniciativa envolve resgatar a afinidade com a ciência através da prática.

Conclusão

O PIBID tem sido atuante em moldar a realidade encontrada hoje no ensino da rede pública, entendendo-se que é possível criar condições e meios para que os alunos participem ativamente da escola e desenvolvam as suas capacidades e habilidades intelectuais de modo que dominem métodos de estudo e de trabalho intelectual. Neste contexto, conclui-se que a aplicação da feira de ciências por parte da equipe do PIBID, no colégio Astolpho, desenvolveu a percepção dos alunos quanto aos conteúdos trabalhados em sala de aula de forma teórica pelos professores, sendo que relatos

obtidos pelos mesmos foram de que as atividades práticas permitem a maior assimilação de certos conceitos.

Referências bibliográficas

BARCELOS, S. N. N.; JACOBUCCI, B. G.; JAUBUCCI, C. F. D. Quando o cotidiano pede espaço na escola, o projeto da feira de ciências “vida em sociedade” se concretiza. **Ciência & Educação**, v. 16, n. 1, p. 215-233, 2010.

BRASIL ESCOLA, 2010 <<http://educador.brasilecola.com/estrategias-ensino/como-encher-baloes-sem-usar-ar-dos-pulmoes.htm>> acesso em: 13 de julho de 2014.

CIÊNCIA TUBE, 2008 <<http://www.cienciatube.com/2008/11/dissolucao-do-isopor-em-acetona.html>> acesso em: 13 de julho de 2014.

CLUBE CIÊNCIA, 2011 <<http://clube-ciencia.blogspot.com.br/2011/10/indicador-acido-base-de-ph.html>> acesso em: 13 de julho de 2014.

FRANCO, P. D. E. M.; BORDIGNON, S. L.; EGESLAINE, N. Qualidade na Formação de Professores: Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) como estratégia institucional. **IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da região sul**. Rio Grande do Sul, 2012.

GOUVEIA, M. S. F. **Cursos de Ciências para professores do 1º grau**: elementos para uma política de formação continuada. 1992. 409f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

LEITE, A. C. S.; SILVA, P. A. B.; VAZ, A. C. R. A importância das aulas práticas para alunos jovens e adultos: uma abordagem investigativa sobre a percepção dos alunos do PROEF II. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 7, n. 3, p. 1-16, 2005.

MANUAL DO MUNDO, 2010 <<http://www.manualdomundo.com.br/2010/12/faca-leite-psicodelico-com-corante-e-detergente/>> acesso em: 13 de julho de 2014.

MANUAL DO MUNDO, 2011 <www.manualdomundo.com.br/2011/08/sangue-do-diabo/> acesso em: 13 de julho de 2014.

MEZZARI, S.; FROTA, O. R. P.; MARTINS, C. M. Feiras multidisciplinares e o ensino de ciências. **Revista Electronica de Investigación y Docencia (REID)**, Número Monográfico, p. 107-119, 2011.

NÓVOA, A. O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas. In: PROST, A. *et alii*. **Espaços de educação tempos de formação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.

POZO, I. J.; CRESPO, G. A. M. **Aprendizagem e o ensino de Ciências**: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico. Editora Artmed, 5ª ed., Porto Alegre, 2009.

TRINDADE, S. I. J.; GONÇALVES, O. F. E.; SANTOS, P. D. **PIBID: Relato sobre a importância do Programa na formação do Licenciando em Geografia da Unimontes**. Encontro de Geógrafos da América Latina. Peru, 2013.

BREVE REFLEXÃO SOBRE O SUBPROJETO PIBID DE GEOGRAFIA NO COLÉGIO ESTADUAL EDUARDO V. SUPLYCY, FRANCISCO BELTRÃO, PR: O OLHAR DO SUPERVISOR

Andréia Savoldi
Fatima Marcello Guis
Sonia Mary Manfroi Nacke

RESUMO: Este artigo tem como objetivo analisar a experiência do subprojeto PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) de Geografia, desenvolvido no Colégio Estadual Eduardo Virmond Suplicy no período de 2011 a 2014. O subprojeto foi realizado pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, tendo como participantes docentes e acadêmicos do curso de Licenciatura em Geografia e professores de Geografia da rede pública do Estado do Paraná. O projeto PIBID, hoje desenvolvido por várias Universidades Brasileiras, tem como finalidade proporcionar aos discentes a oportunidade de vivenciar a realidade escolar durante sua trajetória acadêmica possibilitando, assim, uma formação acadêmica completa com experiências na área da educação, relacionando a teoria com a prática.

PALAVRAS-CHAVE: Escola. Formação. Docência. Universidade.

Introdução

Na UNIOESTE – Universidade Estadual Oeste do Paraná, campus de Francisco Beltrão, há dois cursos de licenciatura: Geografia e Pedagogia. O subprojeto PIBID foi implantado no curso de Geografia - Licenciatura em julho de 2011. O grupo de professores da universidade acreditou e se envolveu no projeto oferecido pela CAPES, que tem como intencionalidade proporcionar aos acadêmicos dos cursos de licenciatura nova forma de pensar e realizar o estágio nas escolas, agora de longa duração – dois anos. Como afirma LOREIRO (2011), “o Programa Institucional de bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) surgiu como uma nova proposta, que tem como um dos objetivos valorizar e incentivar o magistério”.

Neste subprojeto foram envolvidos professores e alunos da escola e da universidade, tornando o diálogo constante entre estes sujeitos e suas realidades. O diálogo ocorreu a partir da definição de metas e objetivos, avaliados em encontros periódicos ao longo do subprojeto, nos quais eram amplamente discutidas as estratégias de execução do subprojeto. Embora tenhamos iniciado timidamente, no decorrer a integração e o trabalho coletivo superaram as expectativas.

Entre a escola e a universidade: desafios da formação docente

Formar professor não é tarefa fácil para nenhum curso de licenciatura. TARDIF (2010), ao analisar diversos cursos de formação de professores no mundo, verificou a

recorrência de um modelo de formação ao qual denominou de aplicacionista. Segundo o autor:

“Os cursos de formação para o magistério são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento: os alunos passam certo número de anos a assistir as aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, vão estagiar para aplicarem esses conhecimentos. Enfim, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana”. (TARDIF, 2010, p. 270).

Neste modelo, a epistemologia do saber docente é dada como conhecida e reduzida aos elementos técnicos e acadêmicos. Os professores da educação básica são concebidos como transmissores de conhecimentos produzidos por especialistas competentes, sendo que os saberes acadêmicos / disciplinares, produzidos por tais especialistas, são suficientes para a formação docente.

Com isso, não são reconhecidos os saberes da formação docente oriundos de outras fontes e sujeitos senão aqueles participantes da universidade, o que resulta em uma lógica curricular na qual há pouca relação entre as disciplinas (a conhecida dicotomia entre disciplinas específicas e pedagógicas). Neste sentido, o diálogo em torno da formação que passa, necessariamente, por uma discussão curricular, encontra-se esvaziado em um modelo essencialmente disciplinar e fragmentado. Para o autor, no modelo aplicacionista,

“o fazer está subordinado temporal e logicamente ao conhecer, pois se ensina aos alunos dos cursos de formação de professores que, para fazer bem feito, eles devem conhecer bem e em seguida aplicar seu conhecimento ao fazer”. (TARDIF, 2010, pg. 272).

Este predomínio dos saberes acadêmicos / disciplinares em detrimentos de outros traz implicações no que diz respeito à forma como é concebida a relação entre escola e universidade na formação docente. Neste modelo, o estágio supervisionado e a prática como componente curricular são pensados e executados, predominantemente, como aplicação dos saberes acadêmicos / disciplinares na escola. Há pouca problematização sobre os sentidos dos conhecimentos construídos, bem como as apropriações que deveriam ser feitas por cada um dos sujeitos. Sem essas discussões, muitas vezes, os contatos entre os sujeitos da escola e universidade produzem atritos entre os mesmos, bem como dificultam um diálogo mais amplo e horizontal.

Com o intuito de superar este modelo aplicacionista de formação de professores que construímos o subprojeto PIBID de Geografia. Partimos do pressuposto de que a

formação docente precisa ser concebida e realizada enquanto ação conjunta e compartilhada que envolve diferentes sujeitos, saberes e lugares. E, foi com este intuito, que desenvolvemos as atividades que passamos a relatar.

O Projeto PIBID no Colégio Estadual Dr. Eduardo Virmond Suplicy - EFM

O Colégio Estadual Dr. Eduardo Virmond Suplicy, localizado na área central do município de Francisco Beltrão, atende aproximadamente 900 alunos no Ensino Fundamental séries finais e no Ensino Médio, nos três turnos. A escola é centro de atendimento a crianças com dificuldades auditivas / surdos.

A equipe de professores de Geografia é composta por três profissionais que abraçaram o PIBID, bem como a escola o fez, apesar de estar passando por um processo de ampliação da estrutura física, o que inicialmente dificultou nossas atividades.

Recebemos seis licenciando de Geografia (que passaremos a denominar de Pibidianos), dos mais diferentes anos do curso, que chegaram à escola, repletos de sonhos e ideias. Tal situação nos fez entender a nossa a responsabilidade com a formação acadêmica destes jovens pibidianos, processo este que não era tão evidente quando recebíamos graduandos para o estágio supervisionado. Neste período mostramos a eles que a tarefa do educador não é fácil, visto que enfrentamos muitas dificuldades na profissão, mas que além de todos os problemas, há uma carreira compensadora e extremamente apaixonante, que precisa ser realizada com conhecimento, amor, dedicação e persistência.

O primeiro contato ocorreu na universidade com grupos já definidos e a partir de então, foi organizado um programa de estudos para os grupos, contendo a leitura de documentos como as DCEs – Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Geografia do Estado do Paraná, o Projeto Político Pedagógico, a Proposta Curricular da Disciplina, o Regimento Escolar e o Plano Docente dos professores de Geografia, para que os Pibidianos se inteirassem sobre a proposta pedagógica do Colégio Suplicy.

Em seguida foram inseridos na semana de capacitação de julho de 2011 a fim de conhecerem o grupo de educadores - entendemos todos os profissionais envolvidos na escola - para tomarem conhecimento sobre as principais problemáticas que envolviam o cotidiano daquele período e pudessem escolher possíveis pontos de enfrentamento para o semestre. Escolhidos os pontos de enfrentamento iniciamos a elaborações de projetos semestrais para implementações, que foram avaliados e reavaliados durante todo o período de permanência da parceria entre escola e universidade.

Ao final do processo, muitos pibidianos relataram a importância de estarem dentro da escola antes mesmo de concluírem a formação e de vivenciarem problemas corriqueiros como: mudança de cronograma das atividades, alteração da abordagem do conteúdo, modificações nos planos de aula, dificuldades de relacionamento com a comunidade escolar, entre outros. As dificuldades e sucessos permitiram aos pibidianos experimentarem os prazeres e desprazeres do cotidiano escolar, reforçando aquilo que aponta PENIN (1989): “O conhecimento do cotidiano é, a nosso ver, fundamental para homem comum ou profissional de base, pois a partir deste saber ele poderá planejar e atuar no cotidiano de maneira a preparar mudanças no âmbito institucional”.

Outro avanço verificado diz respeito ao enfrentamento coletivo dos problemas e o trabalho em equipe estimulado durante todo o processo. Além disso, os pibidianos foram incentivados, a todo o momento a pensarem e refletirem sobre a prática, construindo aquilo que TARDIF (2010) denominou de saberes experienciais. A experiência se dá quando somos capazes de refletir e produzir sentidos e significados para aquilo que nos acontece. Trata-se de um processo profundo de significação e, com isso, de produção de saberes que têm suas origens na reflexão sobre e na prática.

Com a construção dos saberes experienciais - produzidos na relação entre escola, universidades e seus diferentes sujeitos - os pibidianos puderam reavaliar os saberes desenvolvidos na universidade, colocando-os em relação constante com as diferentes situações que envolvem a prática docente cotidianamente. Tal processo, em nossa perspectiva, é um dos grandes avanços na formação docente propiciadas pelo subprojeto PIBID de Geografia da Unioeste, campus de Francisco Beltrão.

655

Considerações Finais

A presença dos graduandos de Geografia no universo da Escola através do PIBID proporcionou a todos os envolvidos no processo uma interação que resultou em ganhos para os professores e supervisores da escola que tiveram oportunidade de se reaproximar da universidade, de serem colaboradores no processo de formação de docentes e de terem sua prática valorizada pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Resultados positivos foram percebidos pelos professores coordenadores do PIBID da UNIOESTE, pois enriqueceram suas pesquisas aliando teoria à prática, elemento primordial e em falta nas licenciaturas até então.

Quanto aos Pibidianos, foi nítida a diferença na formação acadêmica, houve demonstrações claras, durante a execução/ ação do projeto. Sentiam-se seguros no papel do professor (domínio de classe e do conteúdo), melhorou a autoestima e puderam perceber que a profissão escolhida oferece perspectivas de um mundo melhor. Esta experiência transformou o espaço escolar, num laboratório vivo, capaz de aliar teoria x prática e de estimular ao exercício da docência.

Podemos dizer que o PIBID proporcionou trocas excelentes de experiências e conhecimentos entre todos os seus participantes. Muitas foram às angústias e as conquistas, até porque não há escola perfeita e nós, educadores, necessitamos ter um olhar amplo e otimista, observando sempre as possibilidades que o sistema no qual estamos inseridos nos oportuniza, por outro lado, fica claro que precisamos ser agentes atuantes e acreditar que podemos, sim, contribuir para uma sociedade melhor.

Referências

- FAZENDA, I. C. A. et al. **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**, 22^a ed. São Paulo: Papirus, 2010.
- LOUREIRO, D. Z. OLIVEIRA, F. T. **PIBID: uma Interseção de Conhecimentos entre a realidade escolar e a universidade**. Disponível em: <http://projetos.unioeste.br/cursos/cascavel/artigos>. Acesso em 20-04-2014.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná, Geografia**. Curitiba: SEED: 2008.
- PENIN, Sonia. **Cotidiano e escola, a obra em construção**. São Paulo: Cortez, 1999.
- PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores-Unidade Teoria e Prática?** 9^a edição. São Paulo: Cortez, 2010.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11^a edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CENTRO ESTADUAL INTEGRADO DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE JOVENS E ADULTOS HERBERT DE SOUZA: HISTÓRIA E CONQUISTA PARA CIDADE DE LONDRINA, NO PARANÁ

Magda Lopes Cavalcanti¹
Marcia Maria Lauro²
Nathielli Querubim Amorielli³
Taila Angélica Aparecida da Silva⁴

Resumo: Este estudo objetiva demonstrar a história e a importância do Centro Estadual Integrado de Educação Básica de Jovens e Adultos (CEIEBJA) Herbert de Souza para educandos da cidade de Londrina e região. O Centro tem sua origem no ano de 1989, na Universidade Estadual de Londrina (UEL) com o Programa de Ação Educativa (PAE) visando diminuir a baixa escolarização de seus funcionários que com a crescente procura por parte de familiares e da comunidade conquistou o reconhecimento como instituição educativa. Atualmente o Centro de Educação, em parceria com a UEL é referência para o trabalho formativo dos estudantes do PIBID, do curso de Pedagogia na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

Palavras-chave: : Educação de Jovens e Adultos. História da Educação. Londrina. PIBID

1. A Educação de Jovens e Adultos

A educação é um processo que afirma o inacabamento do ser humano diante do conhecimento e do processo de aprendizagem (FREIRE, 1987). Nesta perspectiva, a educação ocorre ao longo da vida dos seres humanos, desde que nascemos e nessa caminhada a educação sistematizada é direito de todos, direito que nem sempre foi respeitado ao longo da história educacional brasileira, uma vez que ainda é significativo o número de pessoas sem ou com pouca escolarização no país e, por esse motivo, há muito a ser conquistado. Na esfera social a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é alvo de políticas públicas descontínuas que pouco fazem para superação do analfabetismo impulsionando os movimentos para a universalização da educação (ARELARO, 2002).

A EJA é a modalidade da Educação Básica destinada à inclusão dos jovens, adultos e idosos sem escolarização. Trata-se de uma educação comprometida com a formação humana, e com o acesso à cultura em geral contribuindo para que os educandos possam aprimorar sua consciência crítica e desenvolver sua autonomia intelectual (ARELARO, 2002).

¹ Graduanda do curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Londrina; magdalopescavalcanti@gmail.com

² Graduanda do curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Londrina; marciamarialauro@gmail.com

³ Graduanda do curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Londrina; nathiquerubim@gmail.com

⁴ Graduanda do curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Londrina; tailaangelicasilva@gmail.com

1.2 Centro Estadual Integrado de Educação Básica para Jovens e Adultos Herbert de Souza

No município de Londrina-Pr, o CEIEBJA (Centro Estadual Integrado de Educação Básica para Jovens e Adultos) Herbert de Souza é o espaço onde os educandos jovens, adultos e idosos acessam os conhecimentos sistematizados pela humanidade nos processos de ensino e aprendizagem. Tem o grande desafio de contribuir com a restituição do direito à educação, que lhes é retirado pelo sistema capitalista que ordena a vida social.

A Universidade Estadual de Londrina (UEL) cria o Programa de Ação Educativa (PAE) com o objetivo de escolarização de seus funcionários ministrando aulas para estes, nas dependências da instituição. No princípio, o programa era apenas para os funcionários, entretanto o fruto desta iniciativa resultou em uma procura significativa por parte dos familiares dos educandos e da comunidade, o que gerou a elaboração de um projeto para a transformação em escola oficial integrada à rede estadual de educação na modalidade de jovens e adultos.

Contudo, apenas em 1997, com a implantação do Centro de Ensino Supletivo (CES) UEL, foi devidamente reconhecido como instituição de ensino – escola, funcionando ainda dentro do campus.

O Centro funcionou no campus da Universidade até o mês de março do ano de 2009, sob a denominação de CEEBJA/UEL (Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos). Devido a grande procura de educandos se tornou necessário um local amplo e fixo, que conseguisse atender a demanda. A Universidade iniciou as discussões com a Secretaria de Estado da Educação (SEED), por meio do Núcleo Regional de Educação de Londrina (NRE) buscando uma solução para o problema.

O posicionamento do NRE e da SEED, em 16 de março de 2009, foi a possibilidade de dualidade administrativa, resultando na transferência do CEEBJA/UEL para o Colégio Dario Vellozo e conseqüentemente na divisão do espaço entre as duas instituições, uma vez que o Colégio Dario Vellozo funcionaria apenas no período matutino destinado ao Ensino Regular, podendo assim o CEEBJA/UEL continuar com seu funcionamento normal, vespertino e noturno, local destinado à Educação de Jovens e Adultos.

Embora o Centro tenha conseguido um espaço além dos limites da Universidade, o local onde se encontra até hoje, ainda não é suficiente, por dividir o espaço físico com o colégio de ensino regular, a estrutura construída não atende a caracterização que o

Centro carrega de atender um significativo número de jovens, adultos e idosos, educandos com necessidades especiais que necessitam de ambientes adaptados, acessibilidade, aumento do número de salas de aula e biblioteca para atender a especificidade da EJA. Devido à falta de espaço físico adequado, o cronograma de oferta deixa a desejar quanto à possibilidade de se garantir mais horas-aulas semanais.

Conforme relato da atual diretora foram realizadas tentativas para conseguir um espaço que agregue as especificidades do Centro. O último documento foi encaminhado ao Núcleo no final de 2013, e até a presente data, sem resposta.

1.3 A origem do nome do CEIEBJA Herbert de Souza

A escolha do nome Herbert de Souza, foi realizada com a mobilização da comunidade escolar que elegeu o nome do sociólogo e defensor das causas das minorias Herbert de Souza “Betinho” e, assim, a partir de 2009, o CEEBJA/UEL passa a denominar-se “Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos, CEEBJA “Herbert de Souza”.

Contudo, com a resolução nº 5269, de 23 de novembro de 2011, foi aprovado o Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), com o curso Técnico em vendas. Deste modo, o Centro passou a ser denominado, Centro Estadual Integrado de Educação Básica de Jovens (CEIEBJA), mas devido à falta de sala de aula o curso de Técnico em Vendas não pôde ser implantado, permanecendo o nome CEIEBJA Herbert de Souza, porém sem o curso Técnico⁵.

Com relação aos educandos do CEIEBJA estes são sujeitos que lutam para superarem as dificuldades do retorno às salas de aula e buscam o seu crescimento humano e inserção social. Ciente disso o CEIEBJA Herbert de Souza luta por uma educação de qualidade. Para tanto, além do atendimento na sede, localizada à Rua Luiz Alves de Lima e Silva, 336 no Jardim Presidente, há o atendimento em quatro Ações Pedagógicas Descentralizadas (APEDs). Conforme levantamento realizado em no primeiro semestre de 2014, pelos estudantes do PIBID, chegou-se a conclusão de que o Centro conta hoje com 556 alunos, sendo 422 na sede e 135 nas APEDs. A maioria dos(as) alunos(as) atendidos(as) nas APEDs é composta por jovens trabalhadores entre

⁵ No ano de 2013, o CEIEBJA solicitou a revogação da Resolução, sendo concedida em 18/07/2014.

25 e 44 anos. Esses apontaram que a maior dificuldade encontrada no retorno aos seus estudos foi a conciliação entre o horário de trabalho, família e estudos.

O CEIEBJA Herbert de Souza oferta organização individual, tanto para o Ensino Médio quanto para o Ensino Fundamental. A organização individual é destinada aos estudantes que necessitam de oferta de atendimento flexível às suas condições de vida e de trabalho. Vários educandos não têm turno regular de trabalho, viajam constantemente ou têm outros impedimentos que não permitem a frequência na organização coletiva.

Nessa organização os educandos são atendidos em grupos com níveis de conhecimentos e escolaridade diferentes e o professor faz o acompanhamento de acordo com a especificidade de cada aluno desse grupo.

Na organização coletiva é trabalhado o mesmo conteúdo para todos os educandos, pois apresentam a possibilidade de frequência regular e homogeneidade no nível de escolaridade.

A organização individual e coletiva é um dos motivos pelo qual o CEIEBJA atende alunos de tantos bairros, cidades e distritos diferentes. Há também um trabalho diferenciado com um grande número de alunos de inclusão, principalmente no período vespertino, o Centro atualmente conta com duas professoras de apoio para o atendimento a esses alunos. São muitos os obstáculos a serem superados, entre os quais, a equivocada inclusão de adolescentes na EJA que modificam o perfil do educando, descaracterizando a finalidade para a qual foi implantada esta modalidade da educação básica. Uma das causas da ausência temporária dos educandos da EJA é, comprovadamente, a existência de cronogramas, que emanam da SEED, que não atendem adequadamente às necessidades destes educandos, no que se refere à garantia da continuidade ininterrupta de seus estudos com a possibilidade de manter-se matriculado com regularidade em quatro disciplinas por vez.

A história do Centro agrega muitas outras histórias que poderiam ser contadas por professores, funcionários que trabalham na referida instituição de ensino desde sua origem e que se orgulham ao falar de sua atuação profissional. As relações sociais e educativas que são criadas dentro do CEIEBJA, a interação escola/comunidade, os conteúdos ensinados, que vão muito além da sala de aula e que são adequados às experiências de vida dos alunos e a sua realidade é uma marca do CEIEBJA Herbert de Souza e fazem parte da sua história.

Considerações finais

Neste contexto histórico, é possível verificar a significativa participação da Universidade Estadual de Londrina para a existência do CEIEBJA Herbert de Souza que hoje atende a instituição recebendo alunos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) do curso de Pedagogia proporcionando troca de experiência e a iniciação à docência na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

A importância da instituição para a população da cidade de Londrina e região é expressiva, bem como a experiência acumulada pelos profissionais da educação no atendimento da Educação de Jovens e Adultos.

O que diferencia este Centro de Educação é o trabalho realizado na Sede e nas APED's, que considera cada educando um ser único e com experiências.

Referências

ARELARO, Lisete R. G.; E KRUPPA, Sônia, M. P. A Educação de Jovens e Adultos. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (Org.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xamã, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (coleção O mundo hoje; 21).

HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Clara di. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, p. 108 - 194, ago, 2000.

661

CINEMA, FILOSOFIA E ENSINO: EXPERIÊNCIAS DO PIBID FILOSOFIA UNICENTRO

Lucas Dariel Guimarães Ribeiro

Bolsista PIBID FILOSOFIA UNICENTRO/CAPES

Stefane katrini Koop

Bolsista PIBID FILOSOFIA UNICENTRO/CAPES

Maikon Meira

Bolsista PIBID FILOSOFIA UNICENTRO/CAPES

Manuel Moreira da Silva

Coordenador PIBID FILOSOFIA UNICENTRO/CAPES

Resumo: Este relato apresenta a primeira atividade do projeto “Luz, câmera, reflexão”, vinculado ao PIBID Filosofia da Unicentro, Campus Santa Cruz, em Guarapuava/PR. O “Luz, câmera, reflexão” consiste em sessões mensais de cinema nas quais se discutem temas e problemas filosóficos a partir de questões do cotidiano. A sessão de abertura discutiu o filme *O show de Truman* e voltou-se para a tematização de questões como a da natureza do real, em especial à noção da realidade sensível como ficção enganadora em Platão, em confronto com a posição de Nietzsche segundo a qual a aparência consistiria em uma esfera autônoma do real. Em vista de tais posições, e do enredo do filme, discutiu-se ainda o problema da autenticidade da existência pessoal em contraposição a uma vida baseada em crenças. A sessão ocorreu no dia 24 de abril de 2014, na sala de cinema da Unicentro, e mostrou-se um exemplo interessante para o trabalho educativo em ambiente externo à sala de aula.

Palavras-chave: Ensino. Filosofia. Cinema. Aprendizagem.

662

Introdução

O projeto “Luz, câmera, reflexão” busca desenvolver, através da exibição e discussão de filmes, uma abordagem filosófica de certas questões e problemas clássicos da filosofia. Assim, visa contribuir para que o aprendizado da disciplina em sala de aula possa se dar de maneira mais dinâmica e participativa por parte dos alunos do ensino médio das escolas participante do Subprojeto Filosofia. O PIBID Filosofia da Unicentro concebe o filme como uma ferramenta ilustrativa e, portanto exemplar das questões que, em geral, são tematizadas em sala de aula, mas que nem sempre podem ser aprofundadas a contento no espaço-tempo escolar. Desse modo, o filme tem o papel de sensibilização do aluno para o tratamento e o aprofundamento dos conteúdos programáticos a serem vistos ou mesmo já vistos em classe.

Mais que um recurso alternativo no ensino de filosofia, o filme é hoje um modo de sentir e de conhecer na medida em que apresenta de forma imagética aquilo que nos textos filosóficos e científicos se mostra sob uma estrutura rigorosamente conceitual e muitas vezes abstrata e formal. Ademais, os discentes já estão habituados a filmes e a tipos semelhantes de acesso e de estímulo ao seu imaginário; aspectos dos quais se pretende apropriar, enquanto forma de conhecimento, a partir do contato prévio dos

alunos com o cinema, para inserir a discussão filosófica e consequentemente formas inovadoras do ensino de filosofia. Neste sentido, o projeto “Luz, câmera, reflexão” busca promover um diálogo entre as obras do cinema e as teorias e questões filosóficas, com a apresentação das mesmas sendo feita conjuntamente pelos bolsistas do PIBID Filosofia e pelos alunos das escolas participantes. As discussões e intervenções são espontâneas e tratam de temas e problemas geralmente complexos; o que evidencia o cinema como um interessante recurso didático e como alternativa metodológica para o ensino de filosofia.

A intenção projeto “Luz, câmera, reflexão” é, desde seu início, atrair os alunos do ensino médio para o ambiente acadêmico. Assim eles têm a oportunidade de travar um contato real com a filosofia, enquanto disciplina acadêmica e modo de vida concreto, mas de maneira alternativa, liberta dos elementos convencionais de uma disciplina escolar. Os conteúdos utilizados como fundamentação teórica para debate após a exibição dos filmes são elaborados de maneira livre e colaborativa pelos bolsistas do PIBID Filosofia, sob o acompanhamento do Coordenador de Área, e são voltados para os alunos dos colégios Visconde de Guarapuava e Antonio Tupy; que participam ativamente das sessões, inclusive com sugestão de filmes e temas para discussão. Segue o relato da primeira sessão, organizada pelo pibidiano Lucas Dariel Guimarães Ribeiro, com a colaboração da Bolsista Stefane Koop.

663

“Luz, câmera e reflexão”: *O Show de Truman, o show da vida, de Peter Weir (1998)*

Esta foi a primeira sessão de cinema do projeto “Luz, câmera, reflexão”, ocorreu no dia 24 de abril de 2014, com início programada para as 14h, na sala de cinema da Universidade. Foram convidados os alunos de filosofia do colégio Antonio Tupy Pinheiro e do Visconde de Guarapuava. Na divulgação da atividade foram destacadas as pretensões da mesma: não somente assistir um filme, mas a partir dele levantar questionamentos próprios da filosofia e, talvez mais importante, da vida cotidiana dos alunos das escolas participantes e das pessoas em geral. Como de praxe no “Luz, câmera, reflexão”, decidiu-se que houvesse, já nesta sessão, um texto base escrito pelo pibidianos para os alunos das escolas acompanharem os apontamentos iniciais e a discussão pós exibição. O texto se mostra assim como um ponto de partida para a

reflexão dos presentes, de modo que a discussão tenha claramente uma delimitação filosófica.

Como se sabe, em *O Show de Truman*, o filme, Truman Burbank (Jim Carrey) é um pacato vendedor de seguros que leva uma vida simples com sua esposa Meryl Burbank (Laura Linney). Porém algumas coisas ao seu redor fazem com que ele passe a estranhar sua cidade, seus supostos amigos e até sua mulher. Após conhecer a misteriosa Lauren (Natascha McElhone), ele fica intrigado e acaba descobrindo que toda sua vida foi monitorada por câmeras e transmitida em rede nacional.

No programa de televisão *O Show de Truman*, criado pelo demiurgo Cristof, câmeras observam Truman 24 horas por dia. Tudo se passa na cidade Seaheaven, pacata e rotineira, como uma cidade do interior, na qual produtores, diretores e atores se apropriam da imagem e da vida de Truman, sem seu consentimento ou sua vontade. Todos à sua volta são “espiões”, vigilantes de Truman, que manipulam todas as percepções do protagonista, decidindo dessa maneira os caminhos de sua vida, ou de sua vivência, já que ele não está ali deliberadamente. Ele vive aí o que se chamaria de uma vida que não é real, mas um simulacro (uma cópia) de outro mundo.

664

Uma primeira referência passível para tematização do filme é a noção platônica do **mundo como ficção enganadora** (PLATÃO, 1987). Da qual o pensamento contemporâneo ainda se faz herdeiro na medida em que ainda se sustenta na dicotomia entre esferas opostas, cada uma com características próprias e diversas, graus determinantemente diferentes; por ex.: essência/aparência; profundidade/superfície; original/cópia; realidade/ficção). Noções que foram, de maneira metafórica, representadas na alegoria da caverna, do livro *A República* de Platão, na qual, viver nas sombras é viver de forma fictícia, da aparência tomada como realidade, e uma vida legítima é aquela que contempla as coisas reais, fora da prisão obscura e parcial, onde só é possível conhecer as cópias da realidade. De acordo com esse pensamento, a imagem e os sentidos, de maneira geral, sempre foram associados ao campo da falsidade, da ficção, da ilusão, enquanto a realidade e a verdade sempre foram algo que não está evidente, ou seja, o que está por trás, latente.

Uma segunda referência, porém, consiste na afirmação nietzschiana da **aparência como esfera autônoma**. Segundo Nietzsche (1992; 2001), a noção de uma realidade oculta ou uma verdade que seja o fundamento da aparência não existe. Isso é o

que ele entende por simulacro, pois a “aparência” é uma esfera autônoma, não havendo nada “por trás” da mesma; portanto, nenhum sentido ou verdade ocultos a serem revelados. Esse ideal de realidade que pretende superar a aparência, segundo ele, nasceria e dependeria da própria aparência, o que não as diferenciaria essencialmente, sendo assim, a verdade seria mero efeito.

Em todo caso, para lembrar Vilém Flusser (1966), paira sempre no ar a **“sensação do fictício de tudo que nos cerca e do fingir como clima de nossa vida”**. Durante toda a história do pensamento, houve pensadores que argumentaram a respeito do mundo como ficção enganadora. Para os platônicos, o mundo visto era apenas sombra do real; os cristãos medievais viam o mundo como armadilha montada pelo diabo; os renascentistas sustentaram que o mundo é sonho, o barroco partiu do princípio de que o mundo é teatro; o romantismo estabeleceu, com Schopenhauer, que “o mundo é minha representação”. Em todos esses exemplos há um contraste entre o mundo aparente e o mundo de realidade, porém, para os que romperam com a tradição não há termo de comparação para a ficção que nos cerca, pois a “ficção” ou o mundo sensível, aparente, é a única realidade.

665

Contudo, apesar do que foi discutido acima, a questão realmente importante e mesmo alternativa às posições discutidas não poderia ser outra, por exemplo, a do **Alcance do real como liberdade?**

Ora, no filme, o personagem central, Truman Burbank, vive sob total controle de um sistema completamente absoluto, este torna sua vida e seu pensamento não meramente uma crença, mas um modo de vida, um hábito, construindo assim uma simulação totalitária e opressora. Truman terá que fazer um longo percurso para se desprender da ilusão, do encanto, em direção à liberdade, para que possa reestabelecer seu juízo de realidade e ficção, uma jornada motivada pela dúvida e pelo declínio do que, até então, foi colocado como verdade, como real. Não obstante, o filme também explicita um estágio avançado do capitalismo: este transformou a vida comum em produto e por isso utiliza o programa televisivo com fins comerciais. *O Show de Truman* traz pois algumas reflexões: Será que o espectador, aquele que está no outro lado do programa, diferente de Truman, tem uma vida autêntica? Ou junto com o protagonista também tem seus desejos e hábitos controlados pelo programa, que tem pretensões onipotentes?

Ao aceitar participar passivamente de farsas sociais que têm o consentimento coletivo, como no filme, enquanto espectador do programa e das grandes corporações, consumindo a ficcionalização da vida do outro, não será mesmo quem não é manipulado, como Truman, não está em busca de uma autenticidade perdida pela própria ficção?

Conclusão

A primeira sessão do “Luz, câmera, reflexão” teve aproximadamente trinta alunos cuja presença não foi condicionada a nenhuma obrigação vinculada à disciplina ou aos colégios. A atividade era completamente livre para eles; todos os presentes estavam assim inclinados ao filme e à discussão dele, tanto na abordagem propriamente cinematográfica, quanto na abordagem filosófica dos temas e problemas mencionados anteriormente.

A partir do filme – como ilustração para discutir noções fundamentais da filosofia, desde Platão, sobre a dicotomia do real, da dúvida acerca da aparência e da afirmação da descoberta do real, fazendo analogias com a vida cotidiana – a discussão também abriu a possibilidade de abordar a importância e limites da liberdade. Assim abordou-se a questão das crenças e convenções sociais, estas como legitimadoras da ilusão que pode ser a vida, e da necessidade da afirmação de uma autenticidade da própria existência.

Mostrou-se assim que uma sessão de cinema feita com o filme adequado abre a possibilidade de apresentar diversos temas da filosofia, de maneira menos formal, mas não menos rigorosa, apenas como ferramenta de inclusão do aluno na filosofia e despertar seu interesse pelos temas propostos, até mesmo fornece um espaço para suas expressões de interpretação e intelectual. Esse o exemplo que o projeto “Luz, câmera, reflexão” tem constatado na prática e pretende desenvolver de modo pleno.

Referências

FLUSSER, Vilém. “Da ficção”. In *O Diário*, Ribeirão Preto, SP, 26 de agosto de 1996.

NIETZSCHE, Friedrich. *Além do bem e do mal*. São Paulo: Cia das Letras, 1992.

_____. *A Gaia ciência*. São Paulo: Cia das Letras, 2011.

PLATÃO. *Diálogos: o Banquete - Fedon - Sofista - Política*. Tradutor: Jose Cavalcante de Souza. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

CIÊNCIA EM SALA DE AULA: EXTRAINDO DNA

Tiago Henrique de Carvalho Dias¹

Renan Cantanti Marques²

Resumo: Para uma melhor formação educacional dos alunos diante da grade de aulas escolar, é importante a realização de atividades práticas para maior assimilação do conteúdo proposto expositivamente pelos professores. Como exemplo de um tema de grande importância para formação do aluno é sobre a molécula ácido desoxirribonucleico (DNA), molécula com importância de carregar a informação genética das espécies, e que na maioria das vezes é trabalhada em forma de aulas expositivas. Este trabalho tem como enfoque, apresentar em sala de aula, uma aula prática de extração de DNA, onde será possível ver um aglomerado, e neste aglomerado estar presente o DNA. São apresentados a metodologia e materiais corretos a extrair com eficácia a molécula, além do que, também orientações sobre o experimento e aplicação de uma avaliação na forma de discussão com os alunos para melhor assimilar o conteúdo.

Palavras-chave: Educação científica. Prática pedagógica. Ácido desoxirribonucleico.

Com base nos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), aulas práticas devem estar contidas no ensino, para melhor aprendizagem (BRASIL, 2000).

É de grande importância que as escolas incluam em seu currículo escolar práticas relacionadas a ciências, melhorando a qualidade de ensino aos alunos. O ensino de ciências na escola primária pode realmente adquirir um aspecto lúdico, envolvendo as crianças no estudo de problemas (Unesco, 1983).

Desde nosso ingresso a escola, estamos em contato com estudo sobre ciências, nesse tempo procuramos respostas com explicações simples, porém coerentes sobre acontecimentos, curiosidades, saber o porquê das coisas e qual a forma que acontecem. Estimular o aluno sobre o curioso, o complexo, desvendando de forma simples, amplia o campo de visão para a ciência, sendo importante no desenvolvimento socioeducacional. De acordo com a UNESCO, as ciências podem ajudar as crianças a pensar de maneira lógica sobre os fatos do cotidiano e a resolver problemas práticos; tais habilidades intelectuais serão valiosas para qualquer tipo de atividade que venham a desenvolver em qualquer lugar que vivam. O DNA (ácido desoxirribonucleico) é um ácido nucleico presente em todas as células dos organismos vivos, além de ser uma das moléculas que carregam a informação genética da maioria das espécies.

¹ Tiago Henrique de Carvalho Dias- Autor e graduando em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) tiago.diez@hotmail.com

² Renan Cantanti Marques- Autor e graduando em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Londrina(UEL) renancantanti@yahoo.com

Quem descobriu o DNA foi um cientista suíço do século 19 chamado *Friedrich Miescher*. Em 1869 ele conseguiu isolar o núcleo de leucócitos (algumas das células brancas do sangue) purificados de curativos cheios de pus que ele conseguia em hospitais. Como nessa época os antibióticos não haviam sido descobertos (coisa que só aconteceu em 1928, quando Alexander Fleming descobriu a penicilina), conseguir esses curativos usados era muito fácil, pois infecções graves eram algo normal até os antibióticos começarem a ser utilizados.

A partir dos núcleos isolados dos leucócitos ele conseguiu extrair substâncias ácidas que possuíam alto teor do elemento fósforo e eram resistentes a enzimas que quebram proteínas (mostrando que o novo achado não era de natureza proteica). Esse novo composto químico foi chamado de nucleína, que anos mais tarde a partir de outros pesquisadores que a partir da degradação da nucleína, continham as bases nitrogenadas e o açúcar desoxirribose, moléculas formadoras do DNA.

O objetivo neste presente capítulo é abordar a extração de DNA, a molécula que armazena informação genética para construção da vida. Por ser um tema geralmente abrangido de forma teórica pelas escolas, foi realizada uma aula prática em que será possível analisar a olho nu um material aglomerado, onde se situam os filamentos de DNA, além de saber sobre a importância desta molécula, através do experimento prático.

Desenvolvimento:

Materiais

Material biológico que contenha DNA: banana, tomate, cebola, morango

Um macerador ou saco plástico transparente

2 copos limpos

2 colheres de chá

1 filtro de café

Detergente

Sal

2 tubos de ensaio ou copos transparentes

Álcool 92° gelado

Procedimentos

Usando o exemplo da banana, sendo um material biológico, portanto, contendo a molécula DNA, use um macerador ou um saco plástico transparente, ambos limpos.

Para dar início, descasque a banana e coloque dentro do macerador ou no saco plástico amassando por alguns minutos até dar uma consistência líquida.

Após obter tal consistência, retire todo o conteúdo do macerador ou saco plástico e coloque dentro de um copo transparente, adicionando, uma colher de chá de sal e uma colher de chá de detergente e mexa com auxílio de uma colher por um minuto. Após isso, coloque um filtro de café em outro copo e transporte todo o conteúdo mexido para o mesmo, deixando filtrar o material aos poucos. Retire um pouco do filtrado e coloque preferencialmente em um tubo de ensaio ou um copo de vidro transparente e adicione cuidadosamente uma quantidade bem maior de álcool gelado. A medida que se mistura a solução, vão se formando fios esbranquiçados. Esses fios são aglomerados de moléculas de DNA. Caso utilize tomate ou morango, os fios de aglomerados de DNA serão rosados.

Repita este processo de retirar o filtrado colocando em um tubo de ensaio e adicionando álcool gelado para obter mais replicas e poder distribuir para os alunos observarem. Para isso é importante ter um numero maior de tubos de ensaio ou copos de vidro transparente.

669

Orientações ao Professor

- 1- É uma aula prática possível de ser realizada em uma sala escolar, para ensino fundamental e médio.
- 2- Tempo de realização do experimento, 25 minutos.
- 3- Necessário à utilização de uma mesa para suporte dos materiais e realização do experimento.
- 4- O professor pode realizar a prática frente a sala com os alunos sentados em seus respectivos lugares.
- 5- É importante ter os materiais limpos e desinfetados para não ocorrer problemas no final do experimento.
- 6- Para melhor visualização e economia de material, o tubo de ensaio é melhor que o copo de vidro transparente.
- 7- Para obter mais replicas de fios aglomerados de DNA é necessária uma quantidade maior de tubos de ensaio para que os alunos possam observar melhor.
- 8- Antes de realizar o experimento faça uma breve introdução do assunto, explicando como é a molécula de DNA. Explique o é extração. Demonstre o

experimento relacionando com os itens usados para a extração do DNA.

Avaliação

Como método avaliativo sobre a aprendizagem dos alunos após a prática, o professor pode elaborar algumas perguntas relacionados a extração do DNA. Abaixo segue algumas perguntas que podem ser aplicadas a turma, seja de ensino fundamental ou ensino médio.

- 1- Por que é necessário macerar o material biológico (banana)?
- 2- Por que utilizou detergente no procedimento?
- 3- Qual a função do sal para a extração de DNA?
- 4- Qual função do álcool ao ser misturado com o filtrado?
- 5- Por que não vemos a dupla hélice do DNA extraído?
- 6- O que vemos de fato na extração do DNA?
- 7- Qual importância da extração de DNA para a ciência?

Conclusão:

Na maioria dos colégios essa aula é dada expositivamente, sem auxílio de uma aula prática, ou até mesmo um vídeo, o que desestimula o interesse do aluno por ser apenas um conteúdo abstrato. Com essa prática foi possível ver a reação dos alunos em conhecer a molécula de DNA e saber da importância dela para os seres vivos.

Mesmo com dificuldades apresentadas é notório o papel da escola no ensino de ciências. É preciso elaborar meios didáticos sérios e corretos, buscando fugir de aulas exclusivamente expositivas tradicionais, que por geral são muito cansativas e não apresentam algum interesse pelos alunos. As aulas práticas por outro lado suprem esse lado por chamarem a atenção dos alunos para que participem e interajam nestas aulas, buscando resultados positivos com este método de ensino.

Referências Bibliográficas:

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais (ensino médio)**. Parte I - Bases Legais, Parte II - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Parte III - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, Parte IV - Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília, 109p.
<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em 21 de Setembro de 2014.

UNESCO **New trends in primary school science education.** (W. Harlen, ed.). Vol 1. Paris, 1983. Unesco. **Educação Científica no Brasil**
<<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/natural-sciences/science-and-technology/science-education/>> Disponível em: 21 de Setembro 2014

LOUREDO, Paula. **Atividade prática para extração do DNA.** Disponível em:
<<http://educador.brasilecola.com/estrategias-ensino/atividade-pratica-para-extracao-dna.htm>>. Acesso em: 21 de Setembro de 2014

CLASSES SOCIAIS E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: RESULTADOS PRELIMINARES DE ESTUDO REALIZADO NO MUNICÍPIO DE CHOPINZINHO-PR

André Duarte¹
Sidemar Presotto Nunes²
David Meloto Duarte Junior³
Fernando Domingues de Oliveira⁴

Resumo: Compreender a realidade dos educandos a partir do conceito de classe tem sido um desafio para a Escola Estadual do Campo Santa Inês, principalmente dentro da proposta de Educação do Campo, que tem se proposto a implementar. Identificar e reconhecer a diversidade e origem histórica dos educandos pode levar a uma perspectiva multicultural, que pode não passar apenas do reconhecimento das diversidades, ignorando a classe a que pertencemos. No entanto, não há como identificar as classes que os educandos pertencem, sem que haja uma aproximação com a realidade dos sujeitos do campo, o que se buscou através do Pibid na escola.
Palavras-chave: Classes sociais. Educação do Campo. Multiculturalismo.

Introdução:

Este artigo resultou de trabalho realizado na área de abrangência do Colégio Estadual do Campo Santa Inês, em Chopinzinho – PR, onde o curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Câmpus Dois Vizinhos, desenvolve o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid.

O objetivo do trabalho foi conhecer a realidade dos estudantes da escola, que tem se proposto a desenvolver a “educação do campo”. O estudo foi realizado em cerca de 20 “comunidades rurais” do município de Chopinzinho, organizadas em 5 setores que centralizam as comunidades, onde residem aproximadamente 160 alunos do referido colégio.

A escola está localizada no Sudoeste do Paraná. Até os anos 1940 a região era ocupada por indígenas e caboclos. Em seguida, passou a ser ocupada por imigrantes oriundos do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, incentivados por um programa público de colonização. Os primeiros a chegar à região, até meados dos anos 50, tornaram-se

¹ Acadêmico do 8º Período do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Câmpus Dois Vizinhos. Bolsista Pibid. E-mail: andrecoronelvivida@hotmail.com

² Professor da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Dois Vizinhos. Coordenador de área do Pibid. E-mail: sidemarnunes@hotmail.com

³ Acadêmico do 2º Período do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Câmpus Dois Vizinhos. Bolsista Pibid. E-mail: david-coronelvivida@hotmail.com

⁴ Acadêmico do 2º Período do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Câmpus Dois Vizinhos. Bolsista Pibid.

proprietários de terras. O segundo grupo, que chegou após meados daquela década, constituíram-se como não proprietários, pois a região já estava toda ocupada, e se estabeleceram ou caracterizaram como força de trabalho aos proprietários, na forma de agregados (trabalhadores temporários que residem na área do empregador) ou arrendatários.

Com o avanço da mecanização da agricultura a partir do início dos anos 70, os não proprietários foram os primeiros a migrar, pois já não cumpriam mais com o papel de fornecer força de trabalho aos proprietários, seguido, mais tarde, dos proprietários de pequenas áreas que se tornaram economicamente inviáveis. Nesse período houve queda na população da região. Além de migrar para os grandes centros urbanos, uma parte destes se engajou em movimentos de luta pela terra, vindos também de outras regiões, resultando nos primeiros assentamentos da reforma agrária, a partir do final dos anos 80. Nos anos 90, a região também recebeu reassentamentos de atingidos por barragens, contribuindo para reconfigurar a estrutura fundiária local.

Nos anos 2000, com a ampliação da industrialização na região e mudanças nos sistemas de transporte e comunicação, surge o assalariamento no campo e a formação de uma classe de trabalhadores para as indústrias e na própria agricultura, que ao invés de migrar continuam no campo, mesmo que apenas na condição de residência. Nesta classe se encontram os assalariados puros (que não possuem nenhum meio de produção, apenas vendem a força de trabalho) e os semi-assalariados (que possuem pequenas áreas, produzem para a subsistência e vendem o excedente). O assalariamento ocorre também entre membros da família de pequenos produtores de reprodução simples do capital, que são aqueles que não conseguem acumular capital através da compra de terras e máquinas, e os indígenas em processo de proletarização.

Resultados:

As classes fundamentais do capitalismo são a burguesia e o proletariado. Entre estas classes há um grupo intermediário: a pequena burguesia, que tende à proletarização em função da concorrência com o grande capital. Alves e Rocha (2010) afirmam que, no Brasil, cerca de 22 mil estabelecimentos agropecuários produzem 51% do VBP (Valor Bruto da Produção); 424 mil produzem 34%; 975 mil produzem 11% e 3,8 milhões produzem 4%, revelando as frações de classe no campo. Além destes há os assalariados temporários e permanentes, que juntos são aproximadamente 4,6 milhões de pessoas.

Nas comunidades atendidas pelo Colégio, os grandes empresários capitalistas são predominantemente proprietários de terras com grandes áreas e que se destinam à produção de bovinos de corte e também não atuam exclusivamente na agricultura. As áreas estão localizadas nas proximidades dos lagos do Iguaçu. Os filhos destes empresários não estudam no referido Colégio.

No que se refere aos estudantes do Colégio, as classes sociais são as seguintes:

Pequena burguesia

1) *Proprietários pequenos/medianos com reprodução ampliada do capital.* Estes conseguem acumular capital através da aquisição de terras e máquinas. A maioria produz cereais. Possuem acima de 50 hectares de área e arrendam outras áreas para o cultivo de grãos (maioria de familiares, mas também de pequenos proprietários), possuem máquinas próprias, muitos se associam com familiares para otimizar máquinas e reduzir custos (tratores, implementos agrícolas e colheitadeiras), contratam trabalhadores temporários e há perspectiva de permanência dos jovens no campo. Aos filhos, o ensino superior é um desejo para uns, mas não é para outros, pois possuem a perspectiva de se manter na atividade agrícola com ganhos iguais ou superiores aos trabalhadores assalariados qualificados.

2) *Pequenos proprietários com reprodução simples do capital.* Não possuem perspectiva de atingir a reprodução ampliada do capital através da aquisição de terras e máquinas, pois tendem a gastar a maior parte do que ganham com itens de subsistência (MARX, 1994). A maioria produz leite, além de cereais. Possuem entre 10 a 24 hectares, mas alguns casos pode chegar ao dobro desta área e permanecer no nível de reprodução simples. A terra é obtida por herança, compra, assentamento ou reassentamento. Possuem algumas máquinas, mas dependem muito da terceirização. O ensino superior é um desejo/necessidade para os filhos dos agricultores, pois tem consciência de que se encontram no nível de reprodução simples do capital e poucas possibilidades de atingir o nível de reprodução ampliada. Ou seja, sabem que a condição social tende empurrá-los ao trabalho assalariado.

Os programas de crédito subsidiado e habitação rural, dentre outros, melhoram a condição social desta classe social, pois funcionam como ganhos indiretos (o programa de habitação rural do governo federal, por exemplo, subsidia mais de 90% do valor da casa construída para pequenos proprietários). As aposentadorias rurais também cumprem com papel semelhante, como seguridade social e transferem anualmente valores bastante superiores aos arrecadados aos segurados especiais – no caso, pequenos

agricultores, não funcionando somente como seguro social, que é o que ocorre com os trabalhadores assalariados de forma geral.

Assalariados

1) *Semi-assalariados*. São proprietários de pequenas áreas, maioria menores que 10 hectares, onde residem na maioria das vezes mais de uma família, podendo chegar a três ou quatro. Não conseguem sobreviver da atividade agrícola (nem sequer atingem o nível de reprodução simples do capital). Produzem para o consumo familiar e também produzem leite para comercializar, mas devido à baixa escala de produção e quantidade de capital tendem a não permanecer na atividade por muito tempo. Vendem a força de trabalho (permanente ou temporários) aos primeiros grupos citados, mas também trabalham em indústrias do município e municípios vizinhos.

2) *Assalariados*. Não possuem propriedade fundiária ou posse de outros meios de produção. Há quatro vilas de assalariados na região da escola, uma das quais possui 23 famílias, a grande maioria com algum grau de parentesco, além dos dispersos, que não fazem parte de um grupo de trabalhadores que reside na mesma área. Residem próximo à rodovias, beira de rios e áreas públicas. São assalariados permanentes e temporários. Os permanentes possuem empregos urbanos em indústrias de Pato Branco, São João e Chopinzinho e outros trabalham para proprietários de terras do entorno. Os temporários trabalham como diaristas para proprietários grandes ou medianos na roçada de pastagens, reparo de cercas, manejo de animais ou em determinadas fases do ciclo produtivo (colheita e plantio). Estes assalariados não possuem os benefícios que possuem os pequenos proprietários, como crédito agrícola e construção de casas subsidiadas. Aos olhos das políticas é uma classe social invisível, embora sejam numerosos e muitos em condições de extrema pobreza (visitou-se, por exemplo, uma família que vivia à beira do rio em casa feita de madeira de reaproveitamento e de chão batido - sem assoalho).

E os indígenas?

Há nas comunidades e no próprio Colégio, indígenas de duas etnias: Kaingangues e Guaranis. Estes não são propriamente uma classe social, mas um agrupamento social, que tendem a pertencer às classes sociais acima identificadas. De forma geral, vivem de uma pequena produção agrícola (individual ou coletiva), artesanato comercializado na beira das rodovias e cidades do entorno. Há, no entanto, um rápido processo de assalariamento. Muitos vendem a força de trabalho em indústrias de doces, frigoríficos e indústrias de fogões, assim como os semi-assalariados e assalariados do entorno. É

necessário, no entanto, aprofundar esta análise, em função de seu grau de complexidade (se constituem em uma nação; tem histórias distintas; possuem algum grau de autonomia, mas também de tutela do Estado, etc.).

Considerações finais:

Em que pese à tendência de homogeneização do campo em torno da noção de "agricultura familiar", principalmente no Sudoeste do Paraná, que seria aparentemente constituída quase exclusivamente pelo pequeno proprietário fundiário, o conceito de CLASSE SOCIAL é extremamente útil para compreender o campo hoje.

Desta forma, nos permite também se contrapor a posições políticas multiculturalistas, que reconhecem a diversidade de grupos sociais existentes no campo (sem utilizar o conceito de classe social), mas ficando apenas na proposição do reconhecimento destas diversidades, onde cada qual deva ser valorizado pelas suas diferenças, estas perspectivas costumam negar a contradição e os interesses comuns das classes.

Os resultados permitem identificar que o campo não é homogêneo, pois nele se encontram classes sociais com interesses distintos. Também não é fixo, pois as relações de produção estão em constante mudança. O campo não é, portanto, homogêneo e nem fixo no tempo. A educação do campo deve procurar compreender a historicidade, o movimento da sociedade e a existência das classes para não cair no multiculturalismo.

676

Referências Bibliográficas:

ALVES, Eliseu; ROCHA, Daniela de Paula. **Ganhar tempo é possível?** In: GASQUEZ, José Garcia; VIEIRA FILHO, José Eustáquio Ribeiro; NAVARRO, Zander (orgs). Agricultura brasileira: desempenho, desafios e perspectivas. Brasília: IPEA, 2010.

MARX, Karl. Reprodução Simples. In: **O Capital** (volume 2, capítulo XXI). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

COLÉGIO ESTADUAL AYRTON SENNA DA SILVA – RELATO DE EXPERIÊNCIA

Alessandra Sara Lemes¹

Talvani Wesley Reinehr²

Ebér Luis Ribas³

Aislan Jonis Estevam Bertolucci de Oliveira⁴

Resumo: Nesta comunicação é visado compartilhar a experiência de alguns bolsistas do PIBID/Ciências Sociais da Unioeste campus Toledo durante o desenvolvimento do projeto “Resenha de Notícias” dentro das salas de aula do Colégio Estadual Ayrton Senna da Silva. As resenhas são apresentadas nas aulas de sociologia e as notícias ganham um enfoque diferente do usual ao serem abordadas sociologicamente superando o senso comum.

Palavras-chaves: Resenha de notícias. Educação. Sociologia. Ensino Médio.

Resenha de Notícias

As resenhas de notícias apresentadas pelos bolsistas do PIBID subprojeto Ciências Sociais, consistem quase exatamente naquilo que seu nome diz. Se pega uma notícia, de preferencia atual e de ampla divulgação nos meios de mídia, e após leitura, separa-se os trechos mais importantes, a essência da notícia, e isso é então apresentado aos alunos da matéria de Sociologia. Mas essa atividade vai um pouco mais além. Não basta apenas apresentar a eles algo que já é conhecido. Procura-se agregar algo diferente, abordando de forma sociológica o fato noticiado, para que os alunos possuam outra visão do ocorrido além da qual o senso comum e as mídias de massa proporcionam a eles.

As apresentações destas resenhas em sala de aula são feitas em duplas e ela dificilmente toma todo aquele horário de aula, durando geralmente de quinze a vinte minutos. Ter conhecimento sobre o planejamento do professor supervisor também é necessário para o bom funcionamento da atividade, pois permite ao professor dar continuidade a discussão se ele assim preferir.

O desenrolar da atividade: um caso exemplar

¹ Graduanda em Ciências Sociais pela UNIOESTE Toledo. E-mail: ale-lemes@hotmail.com

² Graduando em Ciências Sociais pela UNIOESTE Toledo. E-mail: talvani.r@gmail.com

³ Graduando em Ciências Sociais pela UNIOESTE Toledo. E-mail: eberribas@gmail.com

⁴ Graduando em Ciências Sociais pela UNIOESTE Toledo. E-mail: bertolucci.jhone@gmail.com

Uma das notícias apresentadas foi sobre a morte do candidato à presidência, Eduardo Campos, veiculada no site Carta Capital. A matéria aborda o velório de Campos dando um maior enfoque ao comportamento das pessoas que compareceram em seu velório. O título é “Na morte de Campos, o *selfie*, o sorriso e o sem noção”.

Ao apresentar essa notícia aos alunos, vários enfoques poderiam ter sido dados, mas devido ao conteúdo que estava sendo trabalhado pelo professor supervisor, escolheu-se trabalhar o conceito de morte em diferentes culturas.

Ao perguntar aos alunos o que era a morte para eles e o que eles deveriam demonstrar ao ficar próximos dela, a maioria respondeu que era algo triste, inesperado, que deveríamos demonstrar tristeza, mas que fazia com que a pessoa descansasse em um lugar melhor. A isso se seguiu a apresentação da notícia, onde foi destacado a crítica do autor aos comportamentos que ele julga inadequados em um velório, como tirar fotos, sorrir, falar sobre política, transformando o que seria um momento de luto e dor em um espetáculo ou comício político.

Após a exposição procurou-se desconstruir essa visão do que é certo ou errado fazer com a contraposição de como pessoas de diferentes culturas agem perante a morte ao redor do mundo. Pois o que para uma sociedade é normal, para outra pode ser completamente imoral.

Foi mostrado aos alunos como a cultura indígena Bororo lida com a morte e seus mortos. Para eles a morte não é o fim, é o começo de uma nova vida. Para eles sem a morte não há vida.

Os Bororo sabem que vão morrer e esperam com tranquilidade, pois todos os Bororo conhecem e acreditam no mito relatado acima, segundo o qual sustenta que após a morte reviverão em seus filhos como os brotos da taquara. É muito interessante notar que cotidianamente o Bororo realiza através do funeral a experiência da morte do outro, reconhecendo assim a própria morte. Na cultura Bororo a criança convive com essa experiência desde a sua mais tenra idade; a morte é muito próxima do Bororo. Por isso ele a assume de forma natural, porque sabe que a morte faz parte da vida, da sua renovação.(...) O Bororo sabe que a morte é natural, que representa apenas uma passagem para uma nova vida. (BREITENBACH; SILVA, 2009, p. 6)

Com essa contraposição, ficou nítido aos alunos que povos diferentes agem de formas diferentes ao lidar com a morte, ou mesmo outros assuntos, mas que nem por isso devem ser condenados ou criticados. E que mesmo o comportamento que eles consideram como o mais natural (demonstrar medo e tristeza perante a morte), não é

comum para todos os humanos do planeta, dessa forma, é importante começar a desnaturalizar os comportamentos e ações que realizamos, pois o nosso comportamento não é “natural”, não é o único possível e não é nem “melhor”, nem “pior” que outros, simplesmente é diferente.

Considerações finais: a importância da atividade

O objetivo principal da atividade proposta é fazer com que os alunos do ensino médio enxerguem além do que é dito nas notícias. É fácil simplesmente ouvir e aceitar, por isso um trabalho de desconstrução destes fatos como são apresentados é importante para o desenvolvimento do pensamento crítico destes jovens.

Ao fazer isso se tenta mostrar a ideologia por detrás destas notícias, onde ela é considerada como “(...) a maneira necessária pela qual os agentes sociais representam para si mesmos o *aparecer* social, econômico e político, de tal sorte que essa aparência(...)é o ocultamento ou a dissimulação do real.” (CHAUÍ, 2007, p.15). Assim, desvelar a ideologia por detrás de uma notícia é mostrar sua origem e quebrar o poder que a ideologia exerce, pois ela só é poderosa enquanto permanece oculta.

679

Por isso pensar em maneiras de aborda-la e demonstra-la no cotidiano dos jovens, é mostrar a eles que tudo o que eles veem como natural não o é, pois “a ideologia é um corpo sistemático de representações e de normas que nos "ensinam" a conhecer e a agir” (idem), e assim quando se busca expô-la, mostra-se que as ações cotidianas e acontecimentos diários não são tão banais e desprovidos de importância quanto se pensava.

Referências

CHAUÍ, Marilena. **O discurso competente**. São Paulo, Cortez, 2007.

MACHADO, Rosana. **Na morte de Campos, o selfie, o sorriso e o sem noção**. Notícia veiculada no site Carta Capital em 18/08/2014. Acessada em 23 de Agosto de 2014.

BREITENBACH, Herivelton;. SILVA, Antonio Wardison C. **O Ritual Fúnebre Bororo**. São Paulo, 2009. Artigo apresentado no II Encontro Científico e II Simpósio de Educação Unisalesiano.

COMPONDO CRITICIDADE: ANÁLISE DE COMPOSIÇÕES MUSICAIS PELA LENTE DO LETRAMENTO CRÍTICO

Isabel Ribeiro¹

Resumo: O projeto *Compondo Criticidade*, realizado com alunos de 2º ano do ensino médio, tem como objetivo refletir sobre a língua inglesa em uso através de letras de músicas, assim como questionar a origem e causa de problemas sociais nestas abordados. Com o intuito de desenvolver um maior senso crítico sobre desigualdade social, relacionamentos abusivos, depressão, distúrbios alimentares, *bullying*, homofobia e racismo, entre outros, utilizam-se as premissas do letramento crítico baseados em Jordão (2007). Neste trabalho pretende-se expor os resultados parciais e discussões realizadas em sala de aula em torno dos temas trabalhados através das composições escolhidas pela bolsista ou sugeridas por alunos em sala.

Palavras-chave: Linguística aplicada; letramento crítico; ensino de língua inglesa;

Introdução:

O projeto *Compondo Criticidade* deu-se no Colégio Estadual Algacyr Munhoz Maeder, localizado no Bairro Alto em Curitiba, Paraná, sob supervisão da professora Edna Regina Silva; tendo como público alvo uma turma de 2º ano do ensino médio. Iniciou-se no início do segundo semestre de 2014 com o objetivo de, com base na habilidade de leitura (Brown, 2007), fomentar discussões sobre temas usualmente considerados polêmicos ou até mesmo inadequados para o ambiente de ensino. Para esse fim, foi determinado que a abordagem das músicas seria efetuada pelo exame de suas letras, possibilitando, posteriormente, a discussão sobre o tema da composição, sendo esse o objetivo principal.

Com o propósito de incentivar os alunos a discorrer acerca do conteúdo envolvido na canção escolhida, a obra seria sempre entregue sem o nome do cantor ou banda, até mesmo sem o próprio título. Outras informações adicionais como a época histórica em que a música foi composta, nacionalidade do cantor e a inspiração do compositor foram mantidas igualmente em reserva. Preferiu-se o foco na discussão a fim de gerar conflitos, que, eventualmente, levariam a situações de aprendizado (Jordão, 2007). Da mesma maneira, aventurar para fora das quatro habilidades básicas usualmente tratadas em sala de aula – leitura, fala, escrita e audição – seguindo a proposta de Brown, levaria, em última análise a leitura sendo “levada em consideração apenas na perspectiva de toda a situação de ensino interativo da língua.”

¹ Isabel Ribeiro, graduanda em Letras Português e Inglês na Universidade Federal do Paraná, ribeiroisa93@gmail.com

(BROWN, 2007, p. 357, tradução nossa).² Neste trabalho pretende-se abordar os resultados parciais obtidos com a implementação do projeto *Compondo Criticidade* no grupo descrito anteriormente. Para tanto, o trabalho encontra-se dividido em duas seções: “Fundamentação e Início”, onde será apresentado a origem do projeto e as leituras que guiaram o surgimento deste; e “O Projeto: primeiras impressões e consolidação”, parte baseada na discussão das duas primeiras músicas apresentadas aos alunos e o processo de estranhamento antes da eventual aceitação do projeto.

Fundamentação e Início

Com o intuito de desenvolver nos alunos um maior senso crítico sobre desigualdade social, relacionamentos abusivos, depressão, distúrbios alimentares, *bullying*, homofobia, racismo, dentre outros problemas sociais, foram utilizadas as premissas do letramento crítico segundo Jordão (2007), onde é assentado que conflitos gerados devem ser encarados de forma positiva, pois o conhecimento se constrói a partir de situações adversas.

681

O letramento crítico, então, apresenta-se como uma alternativa para ressaltar aos nossos olhos a multiplicidade de maneiras de construir sentidos e entender o mundo, as relações de poder que se estabelecem entre elas, a produtividade dos confrontos decorrentes de tais relações, e a necessidade de especular sobre o que possibilita a existência de cada uma das perspectivas, bem como quais podem ser suas consequências no mundo (JORDÃO, 2007, p.6).

Dessa forma, optou-se por preparar a aula de forma que todos os alunos participassem e discutissem opiniões em relação aos problemas sociais apresentados, problemas estes que eles mesmos poderiam notar quando da leitura das músicas. Tais problemas fariam geminar questões variadas.

Sob a orientação de Brown (2007) a respeito de como ensinar adolescentes, embora a vontade fosse de pedir para cada um falar, se tornou óbvio que era crucial que fosse criado um ambiente livre de julgamentos a fim de que o aluno, apenas se quisesse, contribuísse para o andamento das análises; evitando assim, o constrangimento da obrigação. O autor cita como uma das táticas principais para evitar a queda de auto

² No original: “ultimately reading must be considered only in the perspective of the whole picture of interactive language teaching” (BROWN, 2007, p. 357).

estima do aluno, fator muito importante no âmbito do aprendizado, “encorajar o trabalho em pequenos grupos onde os riscos podem ser tomados com mais tranquilidade” (BROWN, 2007, p. 106).³ Assim sendo, foi incluído como parte do planejamento a exigência de que ao menos uma vez os alunos trabalhassem em grupo, dentro ou fora de sala.

O projeto, inicialmente planejado para uma turma de EJA no mesmo colégio, surgiu da experiência da bolsista idealizadora, que notou como o interesse em músicas estrangeiras influenciou na obtenção de vocabulário em inglês para alunos da oficina *Inglês Verde e Amarelo*, realizada em 2013 com o grupo PIBID - Inglês. Muitos estudantes relataram o fato de que seus primeiros passos como aprendizes da língua terem sido escutando canções – em sua maioria, americanas – e acompanhando com traduções; desse modo adquirindo também contato com estruturas sintáticas básicas.

O projeto: primeiras impressões e consolidação

A fim de criar um ambiente de discussão, fez-se uso de músicas com letras que contemplam problemas sociais encontrados na sociedade atual brasileira. Cita-se aqui o exemplo das duas primeiras utilizadas no projeto: *Another Day in Paradise*, música vencedora do Grammy pelo britânico Phill Collins e *Human*, composta e executada por Christina Perri. A primeira, de ritmo lento e com mais de vinte anos de história, aborda o tema da pobreza e a indiferença que as pessoas tendem a sentir pelos menos afortunados; além disso, faz forte crítica à ingratidão dos cidadãos que, em meio à abundância, são alheios aos privilégios que têm.

A segunda composição, lançada no início do presente ano, levanta o assunto de relacionamentos abusivos, assim como falhas humanas como um todo e a dependência nociva que uma pessoa pode sentir por outra, muitas vezes sem sequer notar que está alterando sua essência a fim de agradar um parceiro romântico.

A discussão sobre *Another Day in Paradise* se iniciou com a entrega da letra da música sem título ou autor, a fim de que os alunos fizessem uma primeira leitura silenciosa desta. Em seguida, lendo em voz alta para os alunos acompanharem, iniciou-se a participação deles de fato, junto com a entrega de um banco de palavras elaborado pela bolsista. No primeiro momento, provavelmente pela falta de costume, todos

³ No original: “encouraging small-group work where risks can be taken more easily”² (BROWN, 2007, p. 106).

ficaram calados e aguardaram que a bolsista responsável voltasse a falar. Mesmo após expor o desejo de que os discentes se pronunciassem, houve muita hesitação. Quando enfim proferiram sua primeira análise, seguiram para brincadeiras a respeito da mendiga retratada na canção.

Embora com dificuldade, foi possível finalizar a primeira música no tempo previsto e com relativo envolvimento dos alunos na discussão. Eles foram capazes de inferir que a música tratava de desigualdade social e refletiram por conta própria acerca das vantagens que não percebemos que possuímos, principalmente quando comparados com moradores de rua, como a personagem na canção. Como encerramento da atividade, a música foi tocada para os alunos, que alegaram já imaginarem que se tratava de uma música antiga, embora não tivessem reconhecido a letra. A vasta maioria relatou não gostar daquele estilo de melodia.

Por outro lado, com *Human* a discussão fluiu ao ponto de termos que usar dois dias (04 aulas de 50 minutos) até chegar a uma possível conclusão. A abordagem se deu de forma diferente, pois ao invés de a bolsista passar a maior parte do tempo incentivando os alunos a considerar possíveis interpretações para os versos, a sala de aula foi dividida em grupos, e a cada um dos grupos foi designada uma estrofe da canção para ser traduzida e analisada.

Ao fim da primeira aula, os alunos conseguiram, em grupos, organizar alguns pensamentos sobre os motivos de ser da canção, porém a aula acabou antes que o clipe pudesse ser apresentado, ou a música, tocada. Com o objetivo de finalizar o trabalho com a composição, durante a aula seguinte foi pedido aos alunos que apresentassem suas interpretações da canção, e juntos, pudemos compreender do que se tratava a música.

Vale ressaltar que, ao exibir o clipe, muitos alunos afirmaram gostar da música (a maioria deles já imaginava que esta era recente) e ficaram surpresos ao notar que a cantora tinha o corpo repleto de tatuagens. Segundo eles, ela parecia delicada demais para isso.

Conclusão

Ainda há muitos temas a serem explorados pelo projeto, afinal esta comunicação aborda apenas os resultados parciais do *Compondo Críticidade*. Nesses dois últimos meses, porém, é interessante notar que foi possível perceber aumento de vocabulário por

parte dos alunos e, mais visivelmente, o aperfeiçoamento do pensamento crítico. A capacidade de argumentar tem sido grandemente aguçada.

De modo geral, este projeto, além de promover questionamentos relevantes aos participantes enquanto alunos, rendeu experiências produtivas no campo da formação inicial de professores. Não apenas no quesito acadêmico, mas também no âmbito pessoal devido ao fato de ser o primeiro projeto conduzido de forma individual pela bolsista.

Referências bibliográficas

BROWN, H. Douglas. “Chapter 20: Teaching Reading”. In: _____ **Teaching by Principles, an interactive approach to language pedagogy**. 3. ed. New York: Pearson Longman, 2007. 569 p. p.357-389.

_____. “Chapter 6: Teaching Across Age Levels”. In: _____ **Teaching by Principles, an interactive approach to language pedagogy**. 3. ed. New York: Pearson Longman, 2007. 569 p. p.100-109.

JORDÃO, Clarissa Menezes. “As Lentes do Discurso: Letramento e Criticidade no Mundo Digital”. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 6, n. 1, p. 19 - 29, 2007.

CONCEITOS MATEMÁTICOS E INTERDISCIPLINARIDADE

DOROX, Giovana Cristiane¹
POTOSKI, Laine²
PIMENTEL, Marli da Silva³
DALGUT, Débora⁴

RESUMO: A presente pesquisa, realizada no ciclo I do ensino fundamental de uma Escola Municipal de Curitiba, teve por objetivo analisar a construção de ideias matemáticas em um contexto interdisciplinar na educação básica. Como metodologia foi utilizada a fenomenologia, integrada à hermenêutica como técnica de interpretação. A partir das observações *in loco*, constatou-se que os estudantes necessitam desenvolver as noções de conceitos matemáticos e aplicar estratégias pedagógicas interdisciplinares que os levem à compreensão dos conteúdos matemáticos. Todavia, o estudo deixou evidente que a interdisciplinaridade é ainda um desafio, não só para o estudante como também para o docente. Assim, é fundamental formar um pedagogo, com saberes fundamentais para ser professor e atuar no espaço escolar, portanto participativo e ético em suas ações para superar essa e outras dificuldades.

Palavras-chave: Prática docente. Conceitos Matemáticos. Interdisciplinaridade.

Introdução

Por meio de observações e reconhecimento da realidade escolar, esta pesquisa constatou que os professores regentes do 1º ano do ciclo I de uma Escola Municipal de Curitiba apresentaram alguma dificuldade em aplicar atividades com materiais manipulativos de matemática. Nesse caso, considerou-se principalmente a dificuldade que o número crescente de alunos em sala de aula provocou, comprometendo a eficácia da didática docente.

Feito esse levantamento, a proposta realizada para melhorar o entendimento do ensino da matemática foi a utilização dos materiais manipulativos como recurso didático de maneira interdisciplinar. Que proporciona um ambiente favorável podendo despertar a curiosidade, o interesse e a motivação dos alunos, pois a aprendizagem passa a ser mais significativa. Tal condição também aproveitou o potencial lúdico do material aplicado, suscitando a redescoberta das relações matemáticas e estimulando “os processos de pensamento operacional concreto” que começam a se manifestar nas crianças “por volta dos sete ou oito anos. São ações mentais, derivadas em primeiro lugar de ações físicas, que tornam internas para a mente”. (RICHMOND, 1981, p. 75)

¹ Graduanda de Pedagogia pela PUCPR. E-mail: gidorox@hotmail.com.

² Graduanda de Pedagogia pela PUCPR. E-mail: potoskilaine@hotmail.com.

³ Graduada em Pedagogia pela UFPR, Psicopedagogia pela Facinter, Pedagoga na Prefeitura Municipal de Curitiba. E-mail: pimentelmarli@yahoo.com.br.

⁴ Graduanda de Pedagogia pela PUCPR. E-mail: debora_dalgut_2@hotmail.com.

É importante enfatizar que, embora “a criança desenvolva as operações lógicas, essas operações (reversibilidade e classificação e outras) têm emprego apenas na solução de problemas que envolvam objetos e fatos concretos (reais e observáveis) no presente imediato”. (WADSWORTH, *apud* PIAGET, 1993, p.88)

Metodologia

Nesta pesquisa, foi aplicada a fenomenologia como método, integrada à hermenêutica como técnica de interpretação. Esta última foi empregada como análise detalhada e crítica da construção de conceitos por meio de relações significativas, fazendo uso da interdisciplinaridade. Um olhar de constante dúvida implicou, portanto, a hermenêutica como “técnica de suspeição das realidades” (GADOTTI 2004, P. 147-148). O planejamento, contemplou objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, baseados nas Diretrizes Curriculares que norteiam o ensino no Município de Curitiba.

Construção de conceitos matemáticos

Evidencia-se que a realidade social, cada vez mais dinâmica e complexa, exige o desenvolvimento da autonomia intelectual de todos os cidadãos. Desse modo, materiais manipulativos visa despertar nos estudantes o interesse por situações que exijam cálculo mental, raciocínio lógico, respeito às regras, levantamento de hipóteses e autonomia. Destarte, será possível abordar diversos conceitos matemáticos, considerando “que o uso do material concreto tem por objetivo levar a criança a compreender a formalização matemática” (SCHLIEMANN; SANTOS; COSTA 1992 *Apud* SPINILLIO; MAGINA 2004, p.8), quando utilizada de maneira favorável e correta

O ensino da Matemática instiga o estudante a levantar hipóteses, analisar, relacionar as observações feitas com a representação matemática adequada, argumentar, verificar e interpretar resultados, comunicando suas ideias com segurança.

Buscando desenvolver essa autonomia na compreensão e interpretação do mundo, utilizou-se a interdisciplinaridade mediante o uso da “transferência de métodos de uma disciplina para outra” (NICOLESCU, 1999, p.45). Isso possibilita o desafiador desenvolvimento de um pensar complexo e contextualizado.

A interdisciplinaridade não constitui mera “junção de conteúdos, nem uma junção de métodos, muito menos a junção de disciplinas” (FAZENDA, 1993, p. 64), o que implica, segundo Fazenda (2008) uma transformação de postura significativa para professores e alunos no ensinar e no aprender. A interdisciplinaridade da matriz curricular caracteriza-se pelo respeito à capacidade cognitiva dos alunos, sobretudo por

meio de "um processo que precisa ser vivido e exercido" (FAZENDA, 2001, p. 11) pelos dois atores no espaço/tempo escolar, mediados pelo contexto didático.

Principais resultados da prática didática

Com base no estudo para o desenvolvimento do planejamento, foram utilizados alguns referenciais teóricos que norteiam a Educação Nacional e Municipal, bem como autores que fundamentam a prática atual.

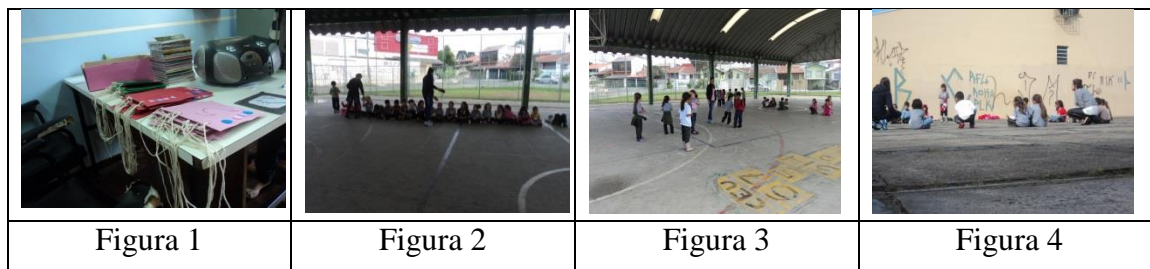
As aulas foram preparadas de maneira interdisciplinar com as áreas do conhecimento matemática, língua portuguesa e educação física.

A matemática foi utilizada como eixo norteador na articulação entre as disciplinas de português e educação física.

Para colocarmos em prática a proposta que denominamos de interdisciplinar, vivenciamos essa prática em três momentos. No primeiro se desenvolveu com a divisão da turma em três grupos de 9 alunos e cada grupo recebeu uma placa nas cores verde, rosa e vermelho respectivamente. As crianças completaram com a quantidade correspondente ao numeral indicado colando formas geométricas. Nesse processo, elas precisaram de pouca ajuda para selecionar as quantidades, apesar da dificuldade para a colagem do material. Também expressaram facilidade em desenvolver operações matemáticas de adição e subtração, quando proposto o resultado de uma operação. Essa atividade teve por finalidade verificar o conhecimento prévio dos alunos sobre conhecimentos matemáticos (Figura 1).

No segundo momento, a atividade foi realizada em ambiente externo (quadra de esportes), na qual foram distribuídas aleatoriamente as placas coloridas com os numerais de 1 a 9 aos estudantes e proposta a dança no círculo (adaptação à dança da cadeira). Para isso, foram desenhadas no chão do pátio externo formas geométricas, 21 círculos pequenos, 1 círculo, 1 quadrado e 1 triângulo grandes. Cada forma correspondeu a uma cor da placa. Ao parar a música, o estudante que não conseguiu entrar no círculo vazio dirigia-se à forma geométrica correspondente à sua cor da placa. Os estudantes realizaram a atividade de maneira colaborativa e interativa, pois no momento em que uma criança saía da roda da brincadeira, era auxiliada pelo grupo para encontrar a forma geométrica correspondente à cor da sua placa. A atividade atendeu aos objetivos propostos, pois todos foram capazes de desenvolver a noção matemática de correspondência e conservação para a construção do significado do número (Figuras 2 e 3).

Na terceira atividade, os alunos novamente foram levados ao pátio externo da escola e cada um recebeu uma placa. A proposta foi uma brincadeira diferente da anterior, a do lenço atrás, na qual antes de iniciá-la era solicitado que se posicionassem em círculo. Em seguida foi pedida a grafia por extenso do numeral da placa, no verso do material. Na brincadeira, o aluno que possuía o lenço corria ao redor da roda, deixando o objeto cair em algum aluno. Este aluno verbalizava a palavra grafada seguida de uma vogal presente na mesma. O próximo verbalizava a palavra grafada seguida de uma consoante na mesma e assim sucessivamente. A atividade atendeu aos objetivos propostos, porque a maioria dos alunos não apresentaram dificuldade na identificação, reconhecimento e diferenciação das vogais e consoantes (Figura 4).



Em virtude do que foi mencionado, acredita-se que a prática interdisciplinar foi ao encontro da Proposta Pedagógica da Escola Municipal de Curitiba pesquisada (2006, p.11), pois a educação “deve se basear nos princípios de igualdade de condições, da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, da arte, do saber e da cultura, do pluralismo de ideias no respeito à liberdade e do apreço à tolerância”. Por isso, o plano de aula foi desenvolvido de acordo com a singularidade da turma, objetivando atingir as partes em um conteúdo geral que fosse possível tecer relação. Afinal, acreditamos que é “impossível conhecer o todo sem conhecer suas partes e de conhecer as partes sem conhecer o todo” (MORIN 2003, p. 72). E é dessa relação complexa que emerge a essência da prática pedagógica.

Conclusão

Ao longo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, percebemos que a interdisciplinaridade é ainda um desafio, não só para o estudante como também para o docente. Desafio, pois requer que ambos mudem sua postura diante da produção de conhecimento gerado em sala de aula, para então vivenciar situações coletivas de intercâmbio didático.

É pertinente a formação acadêmica no âmbito da prática pedagógica, visto que deve transcender a teoria, já que sem a prática não percebe a coerência concomitantemente. É urgente saber interpretar a necessidade educacional, psicológica, emocional e social dos discentes e não proliferar práticas de maneira errônea.

Diante da oportunidade de confrontar as realidades do contexto escolar, somente a formação de um pedagogo participativo, eficiente, eficaz e ético em suas ações dará a oportunidade de verificar que esses valores requerem objetividade. A ética que esses profissionais necessitam defender na educação escolar e no mundo é a ética planetária, aquela que defende a dignidade humana e a integridade da vida, promovendo a justiça social e o desenvolvimento sustentável.

REFERÊNCIAS

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Proposta pedagógica Escola Municipal Marumbi Educação Infantil e Municipal**. Curitiba, 2006.

FAZENDA, Ivani. **A interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Loyola, 1993.

FAZENDA, Ivani. **Dicionário em construção: Interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001.

FAZENDA, Ivani. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. **O que é interdisciplinaridade?** In: FAZENDA, Ivani. (Org.). São Paulo: Cortez, 2008. p.17-28.

GADOTTI, Moacir. **Os mestres de Rousseau**. São Paulo, Cortez, 2004

MAGINA, Sandra; SPINILLO, Aline Galvão. Alguns 'mitos' sobre a educação matemática e suas consequências para o ensino fundamental. In: PAVANELLO, Regina Maria. (Org.). **Matemática nas séries iniciais do ensino fundamental: a pesquisa e a sala de aula**. 1 ed. São Paulo: Ed. SBEM, 2004. v. 2, p. 7-36.

MORIN, Edgar. A necessidade de um pensamento complexo. In: CANDIDO, Mendes (Org.) **Representação e complexidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 2003. p. 69 - 78.

RICHMOND, Peter Graham. **Piaget: teoria e prática**. 2. ed. Tradução de Aydano Arruda. São Paulo: Ibrasa, 1981.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. 2. ed. Tradução Esméria Rovai. São Paulo: Pioneira, 1993.

CONCEITOS MATEMÁTICOS ELEMENTARES PARA ALUNOS DO OITAVO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Matheus Felipe Vaz¹
Walderez Wambier²
Marisete do Rocio Kopis³
Joseli Almeida Camargo⁴

Resumo: É comum encontrarmos alunos com déficit de aprendizagem em matemática, acompanhados de pouca interação nas aulas por não compreenderem o conteúdo ministrado. Diante disso, foi oferecida uma oportunidade de amparar essa defasagem. Este trabalho trata de um relato de experiência de um projeto “Matemática Elementar”, realizado com alunos do ensino fundamental de um Colégio Estadual da cidade de Ponta Grossa – PR, cujo objetivo é contribuir para a formação docente na área de Matemática, considerando um tema relevante no processo de ensino-aprendizagem. O projeto proporcionou a percepção das principais dificuldades dos alunos, assim, utilizamos métodos lúdicos na aprendizagem da Matemática relacionando-a com o cotidiano, na qual, as aulas ficaram mais dinâmicas e prazerosas. Concluímos que houve um resgate na motivação dos agentes envolvidos, uma vez que foi dado sentido aquilo que é visto durante os anos escolares.

Palavras chave: Matemática Elementar. Aprendizagem. PIBID.

Introdução

De acordo com Gongorra; Sodré (2005), a matemática esta presente desde os primórdios da civilização, o homem pré-histórico vivia da caça, pesca e coleta de frutos e utilizava-se de marcas em pedaços de madeira e ossos para administrar suas tarefas. Mais tarde, os pastores criadores de ovelhas, começaram a associar pedra e ovelha como maneira de contar e controlar seu rebanho. Para cada ovelha que saía pastar, uma pedra era agrupada em um monte, à medida que elas voltavam o pastor retirava suas respectivas pedras, assim, se sobrasse era porque uma ovelha estava faltando, se faltasse era porque seu rebanho tinha aumentado. Com o passar do tempo os rebanhos aumentaram muito, sendo difícil utilizar esta técnica, havendo a necessidade de contar surgindo então os números.

Até os dias de hoje a matemática está presente em nosso dia a dia, basta fazermos alguma compra e verificar o valor a ser pago, observarmos as diferentes formas geométricas que estão presentes nas construções da cidade, entre outras vivências, para percebermos a presença da matemática ao nosso redor. Frequentemente, a matemática aplicada no contexto escolar se encontra distante dos alunos, pois eles não relacionam com as atividades diárias. Assim, a matemática acaba sendo abstrata e tendo um sentido rígido e sistematizado, já que falta uma relação entre os conteúdos e as situações cotidianas, tornando o aluno desmotivado a aprender algo que julga não ter aplicação em sua rotina diária. Ressaltando que o ensino da matemática, assim como de outras ciências, é gradativo e subsequente, daí, a importância de fortes bases matemáticas.

“... ter insucesso em Matemática é não saber conteúdos básicos, ou até mesmo não conseguir aplicar regras conforme determinadas situações. Pensar

¹ Acadêmico do terceiro ano do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG, e integrante do PIBID. matheusfelipevaz@gmail.com

² Acadêmica do primeiro ano do Curso de Licenciatura em Matemática da UEPG, e integrante do PIBID. walwambier@gmail.com

³ Professora Supervisora PIBID Matemática E.F. Graduada no Curso de Licenciatura em Matemática, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) kopis.mariseste@gmail.com.

⁴ Licenciada em Matemática. Mestre. Coordenadora PIBID/UEPG. E-mail: jojocam@terra.com.br

que a matemática não tem aplicações e ser incapaz de usar ideias e representações matemáticas para lidar com situações no dia-a-dia”, (DAHER, 2007 p.12).

Diante desta situação de defasagem do ensino da matemática, realizamos um projeto “Matemática Elementar”, amparando alunos de oitavo ano do ensino fundamental, desenvolvido em um Colégio Estadual do município de Ponta Grossa/ PR, aplicado pelos acadêmicos e a professora supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID. Considerando a temática relevante e de fundamental importância para uma melhor aprendizagem da Matemática, este trabalho trata-se de um relato de experiência do projeto, cujo objetivo é contribuir de forma prática para a formação docente.

Desenvolvimento

Ao trabalhar os conteúdos programados pela professora de matemática com auxílio dos acadêmicos integrantes do projeto PIBID/Matemática no ensino fundamental do Colégio Estadual Professor Becker e Silva, localizado em um bairro periférico da cidade de Ponta Grossa – PR notou-se que alguns alunos estavam sem base dos conteúdos dos anos anteriores, uns por defasagem e outros por não terem fixado os conteúdos estudados. Sentiu-se então, a necessidade da retomada de alguns principais conteúdos elementares como: adição, subtração, radiciação, potenciação e por fim, a equação do primeiro grau. Realizando um projeto, cujo objetivo é obter um melhor aproveitamento das aulas e nivelar os alunos para dar continuidade com o conteúdo do oitavo ano, revertendo à desmotivação dos mesmos em sala de aula por, muitas vezes, não acompanhar os conteúdos trabalhados, aumentando assim o interesse dos alunos pela disciplina.

É desenvolvido com três turmas de oitavos anos do ensino fundamental, o que equivale a aproximadamente 90 alunos, utilizando uma aula semanal no horário regular das aulas da professora supervisora. Para a realização das atividades, a turma foi dividida em cinco grupos com seis alunos, posteriormente, verificadas as dificuldades no domínio dos conteúdos matemáticos, os pibidianos, com auxílio da professora supervisora, elaboraram atividades diversificadas. Utilizamos um método de ensino que despertasse a curiosidade dos alunos por meio de jogos. Ainda, com atividades desenvolvidas em grupo, os alunos podiam trocar ideias e compartilhar conhecimento.

Para trabalharmos as operações aritméticas utilizamos um método lúdico com os alunos, optamos por aplicar o dominó das operações com o objetivo de fixar o conceito de soma e subtração. Em seguida, trabalhamos com potenciação, elaboramos uma atividade sondagem, o que possibilitou observar a dificuldade, como se pode ver na figura abaixo.

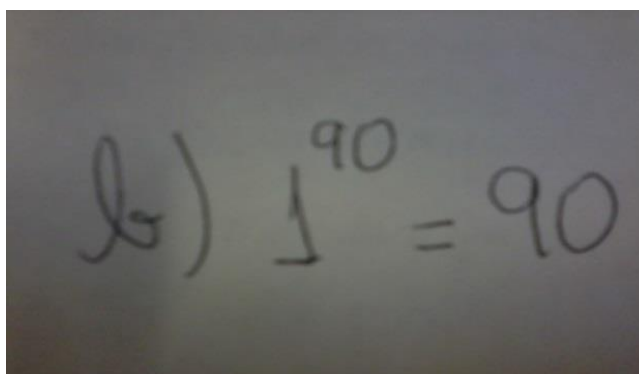


Figura 1 – Resolução de um exercício de potenciação feito por um aluno do oitavo ano.

Como podemos observar na figura o erro cometido pelo aluno, uma vez que 190 não é 90, e sim 1, isso ocorre, possivelmente por dificuldade de entendimento da operação de potenciação. Apontamos aos alunos o erro cometido e explicamos que 190 é igual a $1 \times 1 \times 1 \times 1 \dots \times 1$ que é igual a um (90 vezes o número 1 e não uma vez o número 90). Diante disso, optamos por aplicar atividades envolvendo potenciação na base dois (2), uma atividade simples, no entanto, extremamente significativa para que eles assimilassem como acontece o cálculo de uma potência. Para a realização desta atividade utilizamos apenas folhas de papel sulfite, que foram distribuídas para os alunos, onde eles compreenderam que se não dobrar a folha terá apenas uma figura, no caso, a folha lisa, ao dobrá-la uma vez terá duas e ao continuar dobrando verá todas as regras de potenciação em suas mãos. Exemplo: Dobrar a folha três vezes, ela terá 8 figuras, $2^3 = 8$. Assim, eles assimilaram o método de resolução de potência e entenderam que 2^3 é $2 \times 2 \times 2$ e não $2^3 = 2 \times 3$.

Sobre radiciação, desenvolvemos o “bingo da radiciação”, dividimos os alunos em trios, cada grupo recebeu uma cartela de bingo e outra de números, elaboramos dois tipos de cartelas com papel cartaz plastificados, recortando em forma de retângulos, porém nos espaços destinados aos números colamos etiquetas em branco. No segundo tipo de cartelas, distribuimos os números aleatórios em cada uma, cuidando para que estas fossem distintas entre si (para evitar empate). Em seguida, demos as devidas instruções do jogo, corrigimos e ao receberem a cartela, os grupos deveriam efetuar as operações a fim de “descobrir” quais são os números que ela contém para não se prejudicar durante o sorteio das “pedras” do bingo. Essa atividade foi importante, pois conseguimos suprir algumas das dificuldades que os alunos tinham sobre radiciação.

Em seguida, começamos a trabalhar com frações e mínimo múltiplo comum, confeccionamos “pizza de papelão” e fomos dividindo conforme a necessidade de entendimento e visualização, dando enfoque para a diferença da soma e multiplicação de frações. Além disso, trabalhamos com o jogo “Dominó Educativo Frações” para despertar ainda mais o interesse dos alunos. O jogo consiste em pegar uma peça de domínio, que possui uma fração na forma literal, outra representada em forma fracionária, e “ligar” com a outra peça que seja equivalente a ela. Essa atividade fez com que os alunos relembassem o significado de fração de maneira lúdica, tornando o conteúdo prazeroso.

Por fim, trabalhamos com equações do primeiro grau, utilizando balanças onde eles puderam observar que devemos adicionar ou retirar certo número de ambos os membros “lados” deixando-a em equilíbrio. Depois de algumas aulas do projeto percebemos que os alunos estavam progredindo significativamente, Assimilaram com facilidade os métodos de resolução e os erros não eram mais constantes.

Conclusão

Acreditamos que a matemática não deve restringir-se as quatro paredes de uma sala de aula, deve ser aplicado de modo a ter ligação com a matemática cotidiana, ou seja, mostrar onde a matemática é aplicada, seja quando vamos ao mercado, calcular o troco de algo que foi comprado, quando for fazer uma receita de bolo. Essa aplicação, não somente poderá contribuir para a melhor assimilação do conteúdo, como também para a formação de um ser crítico e participativo na sociedade. Tomando como base exemplos de nosso dia a dia, podemos aproximar a teoria do livro didático com a realidade vivenciada pelo aluno. Dessa forma, estabelece-se uma ponte entre o

conhecimento empírico e científico. “ É preciso que o ensino esteja voltado à formação do cidadão, que utiliza cada vez mais conceitos matemáticos em sua rotina” (SÁ, 2008, p. 4). Aproximando a matemática cotidiana da sala de aula, podemos chegar a uma aprendizagem significativa, que ocorre a partir do momento em que o indivíduo vincula uma informação a um conceito, facilitando o aprendizado.

Com relação aos resultados que foram obtidos pode-se observar que o projeto proporcionou notável desenvolvimento dos alunos na aprendizagem e também no interesse pelas aulas. As atividades mais dinâmicas fizeram os alunos construírem conhecimentos de forma lúdica e agradável, participando ativamente das aulas. Ao articular a matemática escolar e a matemática cotidiana observamos nos alunos o despertar de uma curiosidade, obtendo determinação ao raciocínio e como conseguinte a facilidade na execução de novos problemas. Tendo em vista esse avanço significativo, através da retomada da matemática elementar e relacionando a matemática didática com o cotidiano, pretendemos perpetuar este trabalho, com novas atividades para que não percam o interesse pela disciplina e continuem com o desempenho obtido, visto que é uma disciplina muito importante, pois irão utilizar constantemente no presente e no futuro. Em suma, percebemos que com essas atividades realizadas obtemos um ótimo desenvolvimento dos alunos, eles passaram a ter mais facilidade com os conteúdos referentes ao oitavo ano, podendo assim, ter mais proveito das aulas de matemática.

Referências

CENTURIÓN, M.; JAKUBOVIC, J. **Matemática: Teoria e Contexto**. Ed. Saraiva, 2012.

DAHER, Álvaro G. M. **Os Desafios da Aprendizagem Matemática**. Lavras- MG, 2007

GONGORA, Miriam; SODRÉ, Ulysses. **Ensino Fundamental: A origem dos números**. 2014. Disponível em <http://pessoal.sercomtel.com.br/matematica/fundam/numeros/numeros.htm>. Acesso em 05 de abril de 2014.

MACHIAVELO, António. **Os primórdios da Matemática**. Centro de Matemática da Universidade do Porto, Portugal: UP, 2010. Disponível em http://www.upp.pt/0910/cursosposlab1/UPP1_Primordios.pdf. Acesso em 05 de abril de 2014.

OLIVEIRA, Amanda; LIMA, Ingrid; TRZASKOS, Leticia; LEAL, Luana; CAMPOS, Elisângela; **Jogo Matemático: O Bingo Da Radiciação**. Paraná: UTFPR, 2012.

PAULA, Gilma Maria Carneiro de Paula; BIDA, Gislene Lossnitz. **A Importância da Aprendizagem Significativa**. Paraná; 2008, Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1779-8.pdf>. Acesso em 06 de abril de 2014

SCHENINI, Fátima. **Aula dinâmica e descontraída facilita ensino de matemática**. Ministério da Educação; 2013. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=20055. Acesso em 07 de abril de 2014.

CONCEPÇÕES DOS ACADÊMICOS SOBRE A EVASÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA NA UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ – CAMPUS MEDIANEIRA

Caroline Mayara Meurer¹

Francieli Inês Link Koch²

Luciane Effting³

Jaime da Costa Cedran⁴

Resumo: A evasão escolar tem sido tema de diversos estudos no Brasil e têm aumentado significativamente no Ensino Superior. Em média, dois em cada dez estudantes brasileiros desistem do curso superior que iniciaram (SIMAS, 2012). Dessa forma, este trabalho foi realizado com a intenção de analisar o motivo da evasão dos acadêmicos do curso de Licenciatura em Química da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) – Câmpus Medianeira. Para isso foi aplicado um questionário para os acadêmicos do curso. Com a aplicação do questionário, o gosto por química e a perspectivas do mercado de trabalho são motivos determinantes para a permanência dos acadêmicos no curso. Já a dificuldade com as disciplinas de matemática presente nos semestres iniciais do curso e dificuldade de conciliar trabalho e estudos seriam as principais causas da evasão.

Palavras-chave: Evasão universitária. Avaliação do curso. Permanência dos acadêmicos.

694

Introdução

A evasão escolar tem sido tema de diversos estudos no Brasil e têm aumentado significativamente no Ensino Superior. “Em média, dois em cada dez estudantes brasileiros desistem do curso superior que iniciaram” (SIMAS, 2012). Nos últimos anos, muitos ingressaram na graduação com mais facilidade, sendo para muitos a realização de um sonho, em busca de um futuro com mais oportunidades. Mas, no decorrer do curso, muitos desses acadêmicos desistem pelos motivos mais variados possíveis, principalmente dos cursos que tem em seus currículos disciplinas a relacionadas à área de ciências exatas.

No curso de Licenciatura em Química não é diferente. Segundo uma pesquisa do IBGE (2008), citado por Jesus (2013, p. 29), os cursos de Química no Brasil, chegam a ter em algumas regiões uma evasão de 80% de seus alunos, um número preocupante sabendo da necessidade que se têm desses profissionais.

1 Acadêmicas do Curso de Licenciatura em Química. carolinemayaram@hotmail.com

2 Acadêmicas do Curso de Licenciatura em Química fran02.francieli@hotmail.com

3 Acadêmicas do Curso de Licenciatura em Química lu-effting@hotmail.com

4 Mestre em Química. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Medianeira jaimecedran@utfpr.edu.br

A evasão ocorre devido às inúmeras dificuldades encontradas e tem causado muitos prejuízos, tanto no aspecto social, humano e principalmente econômico. Jesus (2013, p. 29), em sua pesquisa, afirma que a literatura sugere várias ações para reduzir esse problema. Dentre os quais se destacam:

- i) o aprimoramento do projeto pedagógico que incremente a prática pedagógica e industrial dos cursos oferecidos;
 - ii) acompanhamento e orientação constante do aluno durante toda a sua vida acadêmica e
 - iii) revisão da metodologia do ensino capaz de diferenciar as modalidades dos cursos.
- (JESUS, 2013, p. 29)

As Universidades estão desenvolvendo programas de permanência do aluno para reduzir as desistências, mas, “podem ocorrer decepções quanto às expectativas criadas em relação à vida universitária, à estrutura e metodologia do trabalho acadêmico, e até mesmo quanto ao curso escolhido, ocasionando a evasão.” (UTRERA, 2011, p. 02)

Para o processo educacional, é de fundamental importância saber quais os parâmetros ou motivos, que levam os estudantes a permanecerem no curso de licenciatura em Química, pois, segundo Brito (2011, p. 03) a docência é compreendida a partir daquilo que o professor considera importante para a sua prática. “Logo, diante do valor que esta função representa na sociedade, é essencial que os futuros educadores, construam ou fundamentem sua opção de trabalho no verdadeiro sentido ao qual a educação se propõe.” (ANDRADE, et al., 2012, p. 02)

_____ Dessa forma, este trabalho foi realizado com a intenção de analisar o motivo da evasão dos acadêmicos do curso de Licenciatura em Química, visto que existe uma grande necessidade de profissionais na área e pouca procura pelo curso, sobrando vagas nas turmas ingressantes.

Nessa perspectiva, este artigo apresenta um panorama das concepções dos acadêmicos que cursam Licenciatura em Química na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) – Câmpus Medianeira, período noturno, sobre os possíveis motivos que levaram seus colegas a abandonarem o curso.

Para isso foi aplicado um questionário com 17 questões para os acadêmicos de Licenciatura em Química, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) – Campus Medianeira, no período noturno.

Resultados e discussões

Foram aplicados 48 questionários, e as discussões a respeito dos resultados obtidos foram divididas por categorias.

Perfil do aluno

Dos 48 questionários respondidos, 65 % eram do sexo feminino e 35 % do sexo masculino.

Ao analisar o perfil dos entrevistados notamos que 83,33% apresentam a faixa etária de 17 a 26 anos, outros estão na faixa de 27 a 35 e um dos entrevistados possui 50 anos. Sendo assim, permitiu-se constatar que a maioria dos estudantes do curso de Licenciatura em Química noturno são jovens.

Andrade et al (2012, p. 03), analisou 25 acadêmicos em sua pesquisa, a maioria apresenta faixa etária de 19 a 27 anos, 72% dos entrevistados e os outros, estão na faixa etária de 28 a 33 anos, 24% dos entrevistados, tendo também, a maior parte dos acadêmicos numa faixa etária jovem.

Dados parecidos são encontrados nas pesquisas de Mazzeto (2002, p. 1205), 64% dos estudantes apresentam a faixa etária entre 17 e 25 anos e os outros 36% dos estudantes apresentam a faixa etária entre 26 e 42 anos.

Na aplicação do questionário, podemos observar o desejo dos acadêmicos de contribuir de forma significativa para a melhoria necessária na educação, com enfoque especial na disciplina de Química.

696

Perfil econômico

Com relação à renda familiar notamos que 89,58% dos entrevistados possui renda familiar entre 1 a 5 salários mínimos, 70,83% moram com os pais ou outros familiares, no qual, 68,55% possuem casa própria.

Em relação à possibilidade dos alunos já atuarem em alguma profissão, observou-se que 62% dos acadêmicos exercem algum tipo de trabalho e apenas 02 alunos trabalham em atividades relacionadas à docência, como ensino à distância e professor/a de educação infantil.

Interesse pelo curso

Ao questionarmos sobre o interesse inicial por Química notamos que 27% dos acadêmicos afirmaram ter interesse médio, pouco interessado ou desinteressado e 72,91% afirmaram que estavam muito interessado ou interessado. Entretanto, quando questionamos o interesse atual, percebemos que 75% dos acadêmicos estão muito interessado ou interessado e 25% afirma estar médio interessado. Pela análise nota-se

que houve um incremento no grau de interesse dos acadêmicos pela ciência Química, pois pela permanência do curso é natural que o interesse pelo objeto de estudo se intensifique.

Ao analisar o interesse inicial por licenciatura, dos 48 acadêmicos, 15% apresentaram estar muito interessado, 38% interessados, 16% médio interessado, 12% pouco interessado e 19% desinteressado. Quando questionamos sobre o interesse por licenciatura hoje observamos que 40% estão muito interessados, 25% interessados, 23% médio interessados, 8% pouco interessados e 4% desinteressados. Dessa forma nota-se que com o passar do curso, o interesse dos acadêmicos pela docência tem aumentado.

Concepções

Na opinião dos acadêmicos que continuam cursando Licenciatura em Química, a grande desistência dos colegas deve-se a dificuldade encontrada em disciplinas do primeiro período do curso voltadas à matemática, Cálculo 1 e Geometria Analítica e Álgebra Linear. Os motivos apontados como causa dessa dificuldade repetem-se em muitos questionários, como, ensino médio precário ou cursado há muito tempo, dificuldade em conciliar trabalho, estudos e família, desmotivação causada por alguns professores. Esses motivos acabaram levando a dependências nas disciplinas de Cálculo 1 e GA e futuramente, desistência do curso.

Nossos resultados corroboram com outros trabalhos como, por exemplo, Saavedra (2005, p. 01) que afirmam:

“é comum nos cursos de nível superior trabalhar como se não houvesse ligação com o ensino Fundamental e Médio, no qual o aluno começaria na faculdade sem qualquer deficiência anterior, sem que a formação anterior afetasse na formação atual.” (SAAVEDRA, 2005, p. 01)

Quando os acadêmicos foram perguntados do porque ainda permanecem no curso, observa-se o gosto que possuem pela Licenciatura e pela Química, querendo compartilhar seus conhecimentos com mais pessoas. O mercado de trabalho amplo, com muitas oportunidades para crescimento profissional em indústrias e instituições públicas também é citado. Esse dado confere com outras pesquisas relacionadas ao tema.

Conclusão

O desinteresse pela licenciatura pode ser justificado pela desvalorização da carreira do professor, baixos salários e a falta de recursos básicos na educação, entretanto, percebemos que grande parte dos entrevistados almeja contribuir para a

melhoria necessária na educação e demonstram o desejo de construir junto aos futuros alunos os conceitos Químicos aprendidos.

Com a aplicação do questionário, notamos que o gosto por química é motivo determinante para a permanência dos acadêmicos no curso. Já os motivos apontados para a desistência dos acadêmicos, encontra-se a dificuldade com as disciplinas de matemática presente nos semestres iniciais do curso e dificuldade de conciliar trabalho e estudos.

Referências bibliográficas

ANDRADRE, J. I. C. et al.; **Estudo Inicial do perfil e das visões dos alunos da Licenciatura em Química sobre a opção pelo curso**. XVI Encontro Nacional de Ensino de Química (XVI ENEQ) e X Encontro de Educação Química da Bahia (X EDUQUI), Salvador – Bahia, 2012. p. 02 e 03.

BRITO, A. S.; LIMA, M. B.; LOPES, E. T. **Ser Professor/a de química: identidade em construção na ufs/campus Itabaiana**. V Colóquio Internacional educação e contemporaneidade, 2011. Universidade Federal de Sergipe, 2011, p. 03.

JESUS, J. A.; SILVA, M. S.; SANTANA, G. P.; **Evasão dos discentes de Química da Universidade Federal do Amazonas (UFAM)**. Revista Scientia Amazonia, v. 2, n. 3, 28-39, 2013.

MAZZETO, S. E.; BRAVO, C. C.; CARNEIRO, S.; **Licenciatura em Química da UFC: Perfil sócio-econômico, evasão e desempenho dos alunos**. Revista Química Nova, Vol. 25, No. 6B, 1204-1210, 2002. p. 1205.

SAAVEDRA, N.; FERLIN, E. P.; **O aluno egresso do ensino médio e sua escolha pela carreira de ciências exatas e tecnológicas**: Esforços realizados no curso de Engenharia da Computação do UNICENP. V ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2005.

UTRERA, R. G.; **A preocupação com a desistência dos alunos no ensino superior em decorrência da falta de pré-requisitos**. Monografia de Licenciatura Plena com Habilitação em Matemática; Especialização em Docência e Pesquisa para o Ensino Superior, Faculdade de Tecnologia FORTEC (FATEC), 2011.

SIMAS, A.; **As graduações campeãs de desistência**. Disponível em <http://www.gazetadopovo.com.br/vida-universidade/nocampus/conteudo.phtml?id=1248860>. Acesso em 12 de setembro de 2014.

CONFIGURAÇÃO DO PROJETO DO PIBID DE LETRAS-LÍNGUA PORTUGUESA DA UNIOESTE, CÂMPUS DE MARECHAL CÂNDIDO RONDON

Rita Maria Decarli Bottega¹

Resumo: No trabalho, será apresentada a configuração do subprojeto do PIBID-Letras/Língua Portuguesa da Unioeste, câmpus de Marechal Cândido Rondon, que se iniciou em março/2014, com 7 graduandos bolsistas e uma escola envolvida, o Colégio Estadual Eron Domingues, localizado na sede do município. A professora supervisora é Vera Beatriz Hoff Pagnussatti, docente de seis turmas de alunos, sendo quatro delas de 8º/9º anos e duas de Ensino Médio, todas envolvidas em atividades do PIBID. No subprojeto, estão previstas várias ações, as quais são apresentadas e comentadas. Elas objetivam a formação dos graduandos em diferentes aspectos e momentos de sua formação e resumem as principais atividades do PIBID para o período 2014-2018.

Palavras-chave: Formação Inicial. Ensino. Licenciatura.

Introdução

A formação a ser empreendida em um projeto como o do PIBID, pela sua configuração e duração, exige do docente coordenador da área uma série de clarezas e procedimentos em prol de uma formação inicial suficientemente embasada em relação aos caminhos e possibilidades de atuação docente, objetivo principal do subprojeto vinculado ao Programa. O que será apresentado a seguir configura-se nas ações principais desenvolvidas no PIBID- subprojeto de Letras-Língua Portuguesa da Universidade Estadual do Oeste do Paraná- câmpus de Marechal Cândido Rondon, objetivando a formação dos sete graduandos envolvidos, para o período 2014-2018. As ações serão apresentadas de forma separada, mas constituem um todo, uma vez que estão relacionadas e todas dizem respeito, de alguma forma, à formação dos bolsistas envolvidos.

A presente proposta do PIBID possui como foco atender aos estudantes na área de Letras-Língua Portuguesa, não abordando a segunda habilitação do Curso, que é uma das línguas estrangeiras: alemão, espanhol ou inglês, escolhida no momento do vestibular. A opção pelo trabalho com Língua Portuguesa se deu, inicialmente, pela formação da proponente e também pelo fato de que, independentemente da habilitação em língua estrangeira escolhida pelo graduando, todos os alunos estarão habilitados para atuação em Língua Portuguesa, para os níveis Fundamental e Médio.

¹ Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP, docente do Curso de Letras da Unioeste – câmpus de Marechal Cândido Rondon. Endereço eletrônico ribottega@uol.com.br

A proposta do PIBID-Letras/Língua Portuguesa propicia o contato direto dos estudantes com a escola, participando do cotidiano que envolve o ensinar e o aprender Língua Portuguesa nas séries finais do Nível Fundamental. O Curso já contou com um subprojeto do PIBID (2011-2013, com prorrogação para fevereiro de 2014), o qual apresentou resultados muito positivos, o que motivou a apresentação de um novo subprojeto para a área. O atual projeto é desenvolvido no Colégio Estadual Eron Domingues, para as séries finais do Nível Fundamental, com ênfase no trabalho com as diferentes linguagens em sala de aula e o uso das tecnologias de informação, em um viés crítico e reflexivo. A opção para o trabalho com uma escola diferente do projeto anterior (Colégio Marechal Rondon e Antonio Maximiliano Ceretta) se deu para que fossem possíveis novas experiências aos graduandos e também contato/interferência do projeto em outra escola. Apresentamos as ações previstas no subprojeto e que são foco da atuação dos bolsistas. Elas estão organizadas em três grandes grupos: estudo, presença na escola e organização pedagógica. Para desenvolver a formação nos três focos, organizamos as ações, sendo elas:

- Ações de Ações de preparação teórica: realização de grupos de estudos semanais na universidade, com todos os bolsistas participantes do PIBID. Até o momento, foram discutidas as questões da formação de um professor-pesquisador, proposta por Zeichener (1998), os multiletramentos (ROJO,2012), a música na sala de aula (FERREIRA, 2002). Além disso, são propostas constantemente atividades de leituras extras aos estudos, de cunho pedagógico e literário.

- Ações de Preparação Pedagógica: esta ação consiste na realização de reuniões periódicas de trabalho para planejamento das atividades a serem desenvolvidas na universidade e na escola envolvida, tanto em relação à preparação de aulas -elaboração de atividades - como de organização de materiais e de tarefas a serem executadas na escola. Para isso, há o contato permanente com a professora supervisora para reflexão sobre a prática pedagógica e as atividades desenvolvidas.

- Ações de docência na escola: nesse momento, há a inserção do graduando na escola em sentido global (participação dos pibidianos nas diferentes atividades ou ambiente escolar, do PPP da escola, reunião com os professores, com os pais e conselho escolar). Além disso, durante todo o período letivo, o graduando acompanha as aulas e outras atividades de Língua Portuguesa no Colégio Estadual Eron Domingues, em turmas de 6º ao 9º anos, nas modalidades de observação, co-participação e ensaios de docência, sempre com a presença da professora supervisora. Em 2014, como a profa.

supervisora, Vera Pagnussatti atua como regente em 2 turmas de 1º ano do Nível Médio, foi possível a atuação de um bolsista que já possuía experiência com o PIBID (porque participou do PIBID anterior 2011-2014) com estas turmas, ampliando a atuação do projeto para mais duas turmas do nível médio. Esta ampliação permitiu novas experiências ao graduando e também reflexões sobre as diferenças entre os dois níveis de ensino. As atividades práticas a serem aplicadas com as turmas incluem a elaboração de materiais didáticos relacionados aos conteúdos a serem trabalhados nas turmas, abrangendo os eixos do ensino de Língua Portuguesa: produção de textos, leitura e análise linguística. No 1º semestre de 2014, totalizou-se 145 aulas acompanhadas pelo conjunto dos graduandos, conforme explicitação nas fichas individuais de atividades de cada um dos bolsistas. A fim de registrar o que é realizado na escola, cada bolsista possui um diário de registro, denominado “diário de campo”, onde estão anotadas as datas, horários das atividades, bem como a sua descrição detalhada. Tal diário possibilita a retomada de algum aspecto e se configura em um relato do que foi desenvolvido na escola, sendo importante material de apoio formativo.

- Ações Interdisciplinares e de outros espaços formativos: Há a proposição de atividades interdisciplinares com os subprojetos do PIBID de Língua Inglesa e História – oficinas, sendo já realizada a oficina de teatro, abrangendo o PIBID de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa, ambas pertencentes ao Curso de Letras. Ainda está prevista a realização, no âmbito das licenciaturas do campus de Marechal Cândido Rondon, envolvidas no PIBID, discussões sobre o contexto da educação brasileira e paranaense, dentre das seguintes temáticas: Ano I e II: relações interpessoais nas escolas; a realidade do trabalho docente; - Ano III e IV: legislação educacional; políticas públicas. A dinâmica que estrutura as atividades interdisciplinares está apoiada na leitura bibliográfica comum e realização de palestras com professores que pesquisam sobre as temáticas afins. Há ainda estímulo aos graduandos para a participação em projetos diversos, como oficinas ou feiras literárias, trabalhos propostos pelas secretarias municipais de educação e EJA. No ano de 2014, houve a participação dos alunos na Feira de Poucos Reais, promovida pelo Colégio Estadual Eron Domingues, a participação de um aluno no Grupo Permanente de Incentivo à Leitura - GPIL do município de Palotina, a participação na Feira Literária do SESC (setembro de 2014).

- Ações avaliativas e analíticas: esta ação não possui um momento específico para sua realização; antes se configura em um procedimento básico de postura do grupo envolvido, no qual são avaliadas as ações realizadas (avaliação aqui entendida enquanto

diagnóstico do que foi pertinente e acertado quanto do que precisa ser revisto). As ações futuras são definidas tendo em vista as ações avaliativas realizadas anteriormente. As ações se referem ao que foi desenvolvido na escola, como coleta de materiais (produções) dos alunos para a avaliação das práticas realizadas, com ênfase nas habilidades de leitura e produção de textos, como das práticas desenvolvidas no âmbito das experiências e organizações das atividades do PIBID.

- Ações de pesquisa: é a reflexão sobre a atividade docente por meio de anotações da prática realizada em diários de campo, a partir de uma análise crítico-reflexiva da prática pedagógica desenvolvida pelo professor supervisor e pelo próprio aluno, à luz dos pressupostos teóricos estudados. Está prevista a elaboração de projetos de pesquisa-ação individuais a serem realizados na escola a partir de 2015;

- Ações de síntese e publicização das atividades: Elaboração de relatórios do projeto, a partir de avaliações previamente realizadas; Participação dos envolvidos em eventos de natureza técnico-científica, para divulgar os resultados do projeto a partir da aprendizagem e elaboração de resumos e artigos sobre os resultados do projeto. Divulgação dos resultados do projeto no próprio curso de licenciatura em Letras, contribuindo para que os eles sirvam para repensar ou reorganizar algumas das práticas de ensino e do Estágio Supervisionado, elevando, por consequência, a qualidade do próprio curso de graduação. Está prevista também a realização da I MOSTRA DO PIBID do campus de Marechal Cândido Rondon.

- Ação de Produção de material didático: Elaboração e publicação, em 2017, do “Caderno Pedagógico de Língua Portuguesa” a partir dos trabalhos realizados e distribuição do referido material às escolas da rede pública de ensino e bibliotecas públicas.

Conclusão

A formação docente do PIBID pode valorar as diferentes práticas que envolvem simultaneamente a formação na graduação e a atuação na escola. Isso não é tarefa fácil e nem pouco onerosa, pois, se de um lado a crítica que se quer construção precisa apontar caminhos (GERALDI, 2001), a queixa ou a culpabilização de alguém pode inibir o juízo crítico e a criatividade (FERNÁNDEZ, ...). Em um tempo em que achar culpados para as mazelas do ensino não ajuda a resolvê-las, é premente

(...) a necessidade de ressignificar as práticas de ensinar e as razões para aprender a escrever nos dias atuais; de fazer com que se compreenda a língua escrita não como uma representação da fala, mas com uma ordem distinta de uso da língua; e, principalmente, de que o ato de ensinar a escrever carece de arte e de responsabilidade da parte de quem ensina e de disponibilidade para mudanças da parte de quem aprende. (RIOLFI, et al. 2008, p. 116).

Responsabilidade e disponibilidade para a mudança que o conhecimento pode trazer é o desafio de um projeto que pretende interferir na formação inicial da licenciatura em Letras-Língua Portuguesa.

Referências Bibliográficas

FERNÁNDEZ, Alícia. **A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem.** Trad. Neusa Kern Hickel. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FERREIRA, M. **Como usar a música em sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2002.

RIOLFI, C. R. et. al. **Ensino de Língua Portuguesa.** São Paulo: Thomson Learning Edições Ltda, 2008.

ROJO, R; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D. & PEREIRA, E. M. (orgs). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a).** Campinas, Mercado de Letras, ABL, 1998. p. 207-236.

CONHECENDO AS CONCEPÇÕES PRÉVIAS DOS ALUNOS DA 1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO SOBRE A ESTRUTURA ESPACIAL DAS MOLÉCULAS

Fabiane dos Santos Carlos¹

Daiane Beatriz Santana dos Santos²

Leila Inês Follmann Freire³

Resumo: As pesquisas em ensino têm mostrado a importância das concepções dos alunos no processo de ensino aprendizagem. Com base nisso, o objetivo desse trabalho, desenvolvido no PIBID de Química em uma escola pública da cidade de Ponta Grossa, foi conhecer as ideias e concepções prévias de estudantes do ensino médio sobre geometria molecular. A pesquisa foi realizada com alunos do primeiro ano através de um questionário respondido pelos mesmos e, a partir de suas respostas, verificou-se que 92% dos alunos não conseguem explicar a estrutura espacial das moléculas utilizando os conhecimentos que são aceitos pela comunidade científica. Em função disso, considera-se importante que o professor identifique as ideias prévias dos estudantes, para que possa usá-las como ponto de partida para o desenvolvimento de estratégias de ensino que contemplem uma aprendizagem mais significativa.

Palavras-chave: concepções prévias. geometria molecular.

Introdução

Atualmente as pesquisas envolvendo as concepções prévias dos alunos vêm sendo um dos temas mais presentes na literatura científica e estão associadas com teorias construtivistas sobre a aprendizagem, que compreendem a educação como um processo de construção de conhecimento que ocorre de forma complementar (PIAGET, 1997) e apresenta vantagens no sentido do enriquecimento da estrutura cognitiva do aluno. A importância das concepções prévias também precisa ser considerada no sentido de possibilitar ao estudante experimentar novas aprendizagens.

Nesta perspectiva, considera-se que os alunos levam para a sala de aula teorias e explicações sobre o seu cotidiano (CARRETERO, 1993), provenientes de inúmeras fontes, como a troca de informação com amigos, familiares, a mídia, enfim, o contexto social e cultural. Logo, apresentam nível conceitual menos complexo, do ponto de vista conceitual, e relacionam-se com o conhecimento cotidiano, que é constituído a partir das experiências vividas (GARCIA, 1998, 1999). Por serem extremamente resistentes às mudanças, o trabalho com as concepções alternativas em sala de aula é importante e consideramos a necessidade de promover uma aprendizagem significativa. Segundo Ausubel, a aprendizagem é significativa à medida que o novo conteúdo é incorporado às

¹ Acadêmica de Licenciatura em Química, UEPG, faby_nanny@hotmail.com

² Acadêmica de Licenciatura em Química, UEPG, daiabeatrizss@hotmail.com

³ Docente do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, UEPG; Doutoranda em Ensino de Ciências, USP, leilaiffreire@msn.com

estruturas de conhecimento de um aluno e adquire significado para ele a partir da relação com seu conhecimento prévio. Com base nisto, o presente trabalho teve como objetivo conhecer as concepções prévias dos alunos de um colégio estadual da cidade de Ponta Grossa sobre a estrutura espacial das moléculas (geometria molecular), bem como propor a utilização destas concepções como ferramenta facilitadora de uma aprendizagem significativa e construída em complementaridade entre professor e aluno.

Metodologia

A pesquisa foi supervisionada por uma professora integrante do PIBID de Química de um colégio público da cidade de Ponta Grossa e desenvolvida por uma bolsista do projeto. Foi realizada com 3 turmas da 1ª série do ensino médio, a partir de um questionário aplicado aos estudantes visando conhecer suas concepções prévias sobre o conteúdo de geometria molecular, totalizando 60 alunos participantes. As questões que os estudantes responderam foram aplicadas antes de qualquer intervenção sobre o conteúdo. Na tabela 1 constam as duas questões respondidas pelos alunos em sala de aula.

Tabela 1: Questionário aplicado aos alunos.

QUESTIONÁRIO
1. VOCÊ ACHA QUE QUANDO OS ÁTOMOS SE LIGAM, FORMANDO MOLÉCULAS, ESTAS MOLÉCULAS ADQUIREM FORMAS GEOMÉTRICAS ESPECÍFICAS? OU TODAS AS MOLÉCULAS TEM A MESMA GEOMETRIA MOLECULAR? JUSTIFIQUE.
2. SABENDO QUE A FÓRMULA MOLECULAR DA ÁGUA É H ₂ O, FAÇA UM DESENHO QUE REPRESENTA COMO OS ÁTOMOS DE HIDROGÊNIO E OXIGÊNIO ESTARIAM LIGADOS.

Resultados e Discussão

Analisando as respostas da primeira questão aplicada: “Você acha que quando os átomos se ligam, formando moléculas, estas moléculas adquirem formas geométricas diferenciadas? Ou todas as moléculas possuem a mesma geometria molecular? Justifique.”, classificaram-se as respostas em incorretas, não respondidas e próximas ao conceito correto, onde obteve-se os resultados apresentados no gráfico 1.

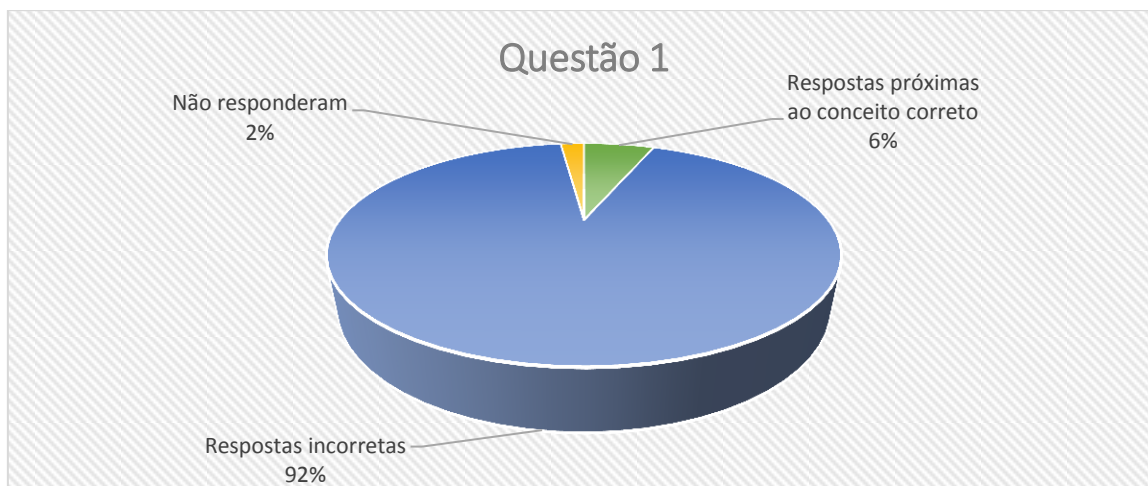


Gráfico 1: Respostas dos alunos que estão associadas às suas concepções prévias.

As respostas incorretas dos alunos nesta questão, que totalizam 92%, indicam que, embora os mesmos tenham respondido que existe uma geometria molecular específica para cada composto, não sabem dar exemplos corretos, bem como explicar a característica de forma a contemplar os conhecimentos científicos, como mostra a resposta do aluno A, “São um pouco diferentes, as moléculas são umas bolas grandes, porque quando os átomos se juntam fica uma bola maior”. As respostas que se aproximam do conceito correto, totalizadas em 6%, trazem algumas concepções alternativas (não errôneas) sobre o conteúdo de geometria molecular ou mesmo concepções científicas simplistas, como mostra a resposta do aluno B, “Diferentes, os átomos são umas bolinhas, podem ser pequenas ou grandes, e quando se ligam, a molécula alterna átomo – ligação – átomo – ligação, e tem formas geométricas para cada molécula, porque cada átomo é diferente do outro”.

Segundo Köhnlein e Peduzzi (2002) as concepções alternativas são concepções construídas pelos indivíduos, que não coincidem com as aceitas pela comunidade científica, mas fazem sentido e são úteis para aqueles que as possuem, na medida em que são adequadas à realização/resolução das suas tarefas de cidadão comum. As concepções alternativas se dão pela necessidade que temos em construir explicações para que possamos entender tudo a nossa volta. As experiências que os alunos vivem dentro da escola e nas aulas, contribuem para a formação destas concepções e é importante que o professor saiba identificá-las para que possa reconstruí-las ao longo do processo didático.

Analisando as respostas da segunda questão aplicada “Sabendo que a fórmula molecular da água é H_2O , faça um desenho que represente como os átomos de

hidrogênio e oxigênio estariam ligados”, verificou-se que 100% dos alunos desenharam a molécula de água com geometria linear, isso mostra que embora 6% dos alunos entendam que as moléculas possuem estrutura espacial específica de acordo com as propriedades dos átomos que as constituem, suas concepções prévias a respeito da geometria molecular da água também são erradas.

É interessante salientar que a investigação sobre as concepções prévias dos alunos a respeito de um conteúdo antes de haver uma intervenção sobre o mesmo é importante para que o professor desenvolva estratégias de ensino que visem uma aprendizagem significativa do conteúdo ministrado. Segundo Ausubel

a essência do processo de aprendizagem significativa é que ideias simbolicamente expressas sejam relacionadas de maneira substantiva (não literal) e não arbitrária ao que o aprendiz já sabe, ou seja, a algum aspecto de sua estrutura cognitiva especificamente relevante para a aprendizagem dessas ideias. Este aspecto especificamente relevante pode ser, por exemplo, uma imagem, um símbolo, um conceito, uma proposição, já significativo. (AUSUBEL, 1980)

Assim, para que a aprendizagem significativa ocorra é necessário relacionar o que o aluno está aprendendo com o conhecimento que o mesmo já possui, ou seja, relacionar as novas informações com as antigas. Logo, percebe-se a importância da investigação sobre as concepções prévias dos alunos acerca dos conteúdos a serem mediados, para serem utilizados pelos professores como ferramenta facilitadora no processo de ensino aprendizagem promovendo uma aprendizagem significativa.

Conclusão

Com base nos resultados obtidos com a pesquisa realizada por um bolsista PIBID de Química sobre as concepções prévias dos alunos da 1ª série de um colégio estadual de Ponta Grossa acerca do conteúdo de geometria molecular, em que 92% dos alunos responderam de forma incorreta quando questionados a respeito da estrutura espacial das moléculas, propõem-se a utilização da teoria construtivista como fundamentação para a prática de ensino a ser desenvolvida em uma proposta de intervenção pedagógica para as mesmas turmas participantes da pesquisa. Partilhamos da ideia de Piaget, onde o conhecimento é entendido como algo que está sempre em construção (PIAGET, 2007), e entendemos que deve ocorrer de forma complementar, considerando ideias de professores e alunos, especialmente o conhecimento que o aluno já possui e aquele que ele vai construir com a mediação docente adequada, de modo a tornar-se um conhecimento significativo para o mesmo.

Referências Bibliográficas

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. *Psicologia Educacional*. 2 ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

CARRETERO, Mario. *Constructivismo y Educación*. Zaragoza: Editorial Luis Vives, 1993.

GARCIA, José Eduardo. *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla: Díada, 1998.

GARCIA, Eduardo. A natureza do conhecimento escolar: transição do cotidiano para o científico ou do simples para o complexo? RODRIGO, Maria José e ARNAY, José (org.). *Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança*. – 2ed. – São Paulo: Ática, 1999.

PIAGET, Jean.; *O diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio*. São Paulo. Editora Scipione.1997.

PIAGET, Jean. *Epistemologia genética*. Tradução de Álvaro Cabral. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KÖHNLEIN, J. F. K.; PEDUZZI, S. S. Um estudo a respeito das concepções alternativas sobre calor e temperatura. *Revista Brasileira de Investigação em Educação em Ciências*, v. 2, n.3, p. 84-96, 2002.

CONQUISTA E DESAFIO: UM PANORAMA SOBRE O PIBID INTERDISCIPLINAR DA UEPG - EIXO I

Edson Teleginski Junior¹
Camila Christina Dias²
Josie Agatha Parrilha da Silva³

Resumo: O artigo tem como finalidade apresentar algumas ações que foram desenvolvidas durante o primeiro semestre de atuação no subprojeto do grupo PIBID-Interdisciplinar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PIBID – UEPG). Em especial, o Projeto “A Torcida Brasileira na Copa,” realizado durante o mês de Junho, como parte de uma atividade conjunta com os demais grupos. O subprojeto é dividido em grupos, sendo que este, Eixo I, articula às licenciaturas em Artes Visuais, Física, História e Música, tendo como tema gerador, a Cidadania, e contempla a necessidade de formação docente interdisciplinar.

Palavras Chave: PIBID Interdisciplinar. Cidadania. Copa 2014. Formação Docente.

Introdução

A conquista da aprovação do subprojeto Interdisciplinar, que tem como tema a cidadania, propôs a inovação e o desafio de estudar e aplicar a ação interdisciplinar. O subprojeto apresenta dois eixos, entre os quais o Eixo I que está sob a coordenação da Prof^a. Dra. Josie Agatha Parrilha da Silva e foi denominado “PIBID-UEPG na construção da cidadania: uma proposta interdisciplinar”. Este eixo contempla as licenciaturas de Artes Visuais, Física, História e Música e tem como objetivo possibilitar aos licenciados se constituírem como profissionais reflexivos, criativos, críticos e atuantes na sociedade, buscando compreender o seu papel na construção da cidadania dentro do contexto educacional (SILVA, 2014).

As ações do grupo acontecem no Colégio Estadual Regente Feijó, no qual o Professor Anselmo Rodrigues de Andrade Júnior leciona a disciplina de Arte, e na Escola Estadual Linda Salamuni Bacila, onde a Professora Joana Darc Aparecida Ferreira atua como Pedagoga. Ambos são bolsistas e supervisores. A voluntária, egressa da Licenciatura em Artes Visuais da UEPG, Luzita Maria Erichsen orienta e ajuda os

¹ Acadêmico do curso de licenciatura em Artes Visuais ofertado pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Regularmente matriculado no 3º ano. Bolsista do subprojeto PIBID Interdisciplinar.

² Acadêmica do curso de licenciatura em Artes Visuais ofertado pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Regularmente matriculado no 3º ano. Bolsista do subprojeto PIBID Interdisciplinar.

³ Docente do Departamento de Artes, da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, atua em disciplinas ligadas a formação pedagógica para o curso de Licenciatura em Artes Visuais e coordena a disciplina articuladora. Coordena O PIBID da área Interdisciplinar - PIBID/UEPG na construção da cidadania: uma proposta interdisciplinar , um dos sub-projetos do Projeto Institucional do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID - CAPES, aprovado em 2014 no edital nº 061/2013.

acadêmicos participantes. Participam do grupo doze acadêmicos, dos quais cinco cursam licenciatura em Artes visuais – Edson Teleginski Júnior, Camila Cristina Dias, Danyérika Lemes Alves, Jocemara Aparecida dos Santos e William de Castilho – três cursam licenciatura em Música – Paulo Daniel Moura, Bárbara Aparecida Barbosa Rosini e Fábio Barbosa de Souza – dois que estão cursando graduação de História – Leonardo da Silva História e Lucas Alves Nascimento – e dois acadêmicos da graduação do curso de Física – Gilvan Chaves Filho e Grazielle Lao.

O subprojeto PIBID interdisciplinar tem como tema gerador a cidadania, que naturalmente já é interdisciplinar, pois, permeia no campo das políticas públicas e ações políticas, bem como, das estruturas culturais. A cidadania, enquanto tema, permite aos docentes à ação interdisciplinar e as aos discentes a percepção dos conhecimentos, extrapolando os limites que as disciplinas com saberes seccionados encontram. Desta forma, o subprojeto se propõe a promover a articulação entre o tema principal, cidadania, e a construção de novos conhecimentos científicos.

A Construção da Cidadania e a Proposta Interdisciplinar: Discussões Preliminares

710

Após organizado o grupo que compõe o Subprojeto Interdisciplinar – Eixo I iniciaram-se leitura e discussões sobre dois temas importantes: interdisciplinaridade e cidadania. Em relação ao tema interdisciplinaridade foi importante fazer um estudo teórico sobre, seu conceito, histórico, legislação, para na sequência realizar discussões sobre sua configuração no espaço escolar atual.

O estudo do contexto histórico da interdisciplinaridade, aliado a percepção de como este conceito chegara ao Brasil, possibilitou o nivelamento dos futuros docentes em relação às possíveis definições para a Interdisciplinaridade. Tal definição, entretanto, não é uníssona, pois como afirma Corrêa Fortes⁴(2010), o conceito de Interdisciplinaridade não admite sentido denotativo, uma definição uníssona. Pois, é um conceito cujo caráter é plenamente subjetivo, para o qual surgem definições pertinentes a diferentes perspectivas, que são oriundas da experiência educacional, que é particular.

O agir interdisciplinar pressupõe, além da implementação parcialmente já existente nos documentos oficiais, a parceria entre os professores e o posicionamento dos mesmos pela busca das inter-relações de maneira não exclusivista, nem tampouco

⁴Clarissa Corrêa Fortes - Graduada em Letras - Espanhol e Respectivas Literaturas / FAMES / Santa Maria. Aluna do curso de especialização em Gestão Educacional / UFSM / Santa Maria.

superficial. Articulação destes pressupostos é o passo inicial. É necessário extrapolar a superficialidade, para então atingir o *agir interdisciplinar*, e evitar cair no vazio conceitual e teórico, como defende Rosemeri Monteiro Vedan⁵ nas considerações finais do seu artigo, “*O ser Interdisciplinar: o desafio da vivencia*”:

Um projeto que se pretenda interdisciplinar precisa fornecer a reflexão crítica sobre o conhecimento produzido, assim como, necessita fornecer respostas para as questões que emergem da sociedade, visando a emancipação do homem. Na verdade as questões hegemônicas de interdisciplinares são complementares e sinalizam etapas diferenciadas, que podem garantir um projeto pedagógico emancipatório.

A autora afirma que, para que se obtenha o feedback positivo de um projeto, no qual se busca o agir interdisciplinar, é necessário a busca pela percepção do contexto, bem como das questões que possibilitam o incentivo a criticidade. A produção do conhecimento aprofundado e engajado de senso crítico proporciona a libertação do senso comum, e por fim, a emancipação. Em relação ao tema cidadania, realizaram-se estudos teóricos sobre seu conceito dentro da história mundial e nacional. E, nas discussões sobre as possibilidades de relacionar esse tema no espaço escolar, surgiu a necessidade de leituras: a Escola Cidadã (Moacir Gadotti), e a Pedagogia do Oprimido (Paulo Freire). Tais leituras e discussões serviram de base para que os coordenadores e os acadêmicos, vinculados ao subprojeto, adquirissem uma nova perspectiva a cerca dos significados e importância da cidadania, além de proporcionar aos mesmos entendo contato com os escritos de Paulo Freire e suas propostas para educação.

Uma das primeiras incursões de relacionar teoria e prática dentro da perspectiva interdisciplinar foi a - Ação Interdisciplinar - Integrando as nações: a copa do mundo 2014, propostapelo PIBID Institucional.

Ação Interdisciplinar “A Torcida Brasileira na Copa”

A partir do tema gerador copa, o grupo do PIBID Interdisciplinar organizou um projeto teórico-prático com o tema, “Torcida brasileira”, uma vez que possibilitava relacionar conteúdos das áreas de Artes Visuais, Física, História e Música. Propôs-se assim, a realização de uma oficina interdisciplinar.

⁵Mestre em Ciências Sociais (UEPG), Universidade Federal do Paraná, Pró-reitoria de Gestão de Pessoas.

A abordagem do tema foi planejada em conjunto, analisando os aspectos críticos, aliado ao enfoque cultural pertinente a Copa FIFA 2014. A oficina foi proposta para os dois colégios participantes do subprojeto: Colégio Estadual Regente Feijó e Escola Estadual Linda Salamuni Bacila.

As oficinas foram desenvolvidas nos dias 03 e 10 de junho, onde os acadêmicos evocaram os acontecimentos da época em que o Brasil foi sede da Copa do Mundo pela primeira vez (1950), o que possibilitou uma análise comparativa com o evento ocorrido em 2014, assim como, a apreciação da recepção do povo brasileiro em relação a este acontecimento.

Após a contextualização histórica, os bolsistas detalharam o significado das cores da bandeira nacional, e paralelamente fizeram o estudo das cores. O conhecimento foi colocado em prática através da produção de instrumentos customizados com as cores da Bandeira Nacional (ver Figura 1).

Os acadêmicos de Licenciatura em Física trabalharam com as questões *físicas do som*, apresentando aos discentes experimentos que auxiliaram na compreensão do conteúdo das *Ondas Sonoras*. Posteriormente, com materiais recicláveis, os alunos produziram instrumentos com as características dos utilizados pela torcida nos jogos. A oficina foi finalizada pelos acadêmicos de Licenciatura em Música, onde, em conjunto com os discentes, vivenciaram os diferentes ritmos da música.

O desenvolvimento e a aplicação da oficina possibilitaram aos futuros docentes, a experiência de mediador do conhecimento, e colocar em prática *o agir interdisciplinar* (ver Figura 2).

Figura 1: Produções dos alunos.

Figura 2: Finalização prática da oficina



Fonte: Arquivo dos autores.



Fonte: Arquivo dos autores

Considerações Finais

As ações desenvolvidas, no primeiro semestre de atuação do PIBID interdisciplinar, oportunizaram aos bolsistas, no aspecto didático, a compreensão da importância da interdisciplinaridade no processo de aprendizagem.

A realização das oficinas teórico-prática sobre o tema Copa FIFA 2014 possibilitou aos supervisores e bolsistas experienciar uma proposta interdisciplinar, desde a sua elaboração, desenvolvimento-aplicação e avaliação.

O grupo amadureceu em relação a questões interdisciplinares, pois, estas deixaram de ocupar o espaço reflexivo-teórico para atuações concretas no cotidiano escolar.

Referências

SILVA, Josie Aghata Parrilhada, Neves, Marcos Cesar Danhoni, **Arte e ciência: um encontro interdisciplinar**, Maringá: Massoni, 2010.

SILVA, J. A. P. **PIBID/UEPG na construção da cidadania: uma proposta interdisciplinar: Artes Visuais, Música, História e Física**. Pró reitoria de graduação – PROGRAD. Ponta Grossa: UEPG, 2014

Fundação CAPES Ministério da Educação. **Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>> acesso em 22/07/14 às 08h.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O INAF: IDENTIFICANDO ANALFABETOS FUNCIONAIS EM UMA ESCOLA PARCEIRA DO PIBID/MAT

Alexandra de Oliveira Abdala Cousin

aoacousin@uem.br

Mayara Cristina Sugigan

mayarasugigan@hotmail.com

Julia Raimundo de Paiva

juliade_paiva@hotmail.com

Resumo: Essa pesquisa tem por finalidade apresentar uma proposta de trabalho em uma escola parceira, onde o subprojeto PIBID/Matemática da Universidade Estadual de Maringá (UEM) tem sido desenvolvido, cujo caráter é identificar os sujeitos que apresentam dificuldades em aprendizagem em Matemática na Educação Básica. A pesquisa tem como eixo norteador o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional, conhecido como INAF. A proposta, ainda em execução, almeja estabelecer questionamentos, reflexões e indicações de intervenções para a melhoria da aprendizagem em Matemática para alunos da Educação Básica.

Palavras-chave: Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional. PIBID. Matemática.

Introdução

Esse trabalho tem por objetivo apresentar uma proposta de intervenção em uma escola parceira, onde o subprojeto PIBID/Matemática da UEM tem atuado, cujo caráter é identificar os sujeitos que apresentam dificuldades em aprendizagem em Matemática na Educação Básica. A pesquisa tem como eixo norteador o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional, conhecido como INAF.

O projeto PIBID, na área de Matemática, no qual estamos inseridos atualmente, teve início em março de 2014, e conta com 24 bolsistas de Iniciação à Docência, 02 acadêmicos voluntários, 04 professoras supervisoras das escolas parceiras e 02 coordenadores de área. A escola parceira em que esta proposta está sendo desenvolvida está localizada na periferia da cidade de Maringá e apresentava um IDEB considerado baixo quando da elaboração do subprojeto PIBID.

O interesse em estudar o tema surgiu no momento em que fomos incentivados, por meio de leituras indicadas, a investigar as características geográficas, econômicas, sociais e de desempenho em Matemática dos alunos da escola parceira através dos indicadores disponibilizados pelos órgãos oficiais, especificamente o Inep; e discussões e avaliações diagnósticas realizadas com a comunidade envolvida. A trajetória, ainda sendo executada, tem contribuído para a elaboração de um trabalho de intervenção metodológica para identificarmos na escola parceira sujeitos considerados analfabetos funcionais.

A proposta do PIBID/MAT da UEM

Inicialmente subdividimos o trabalho em quatro etapas:

1) A primeira etapa consiste em:

- Análise de **Avaliação Diagnóstica 1**, aplicada no início do subprojeto, cujo objetivo é verificar o nível de conhecimento matemático dos alunos; elaboração e aplicação de **Avaliação Diagnóstica 2**, que classificará, por níveis, os sujeitos da pesquisa e **Questionário de Acompanhamento Complementar**, este tem objetivo de identificar o papel da família no acompanhamento da vida escolar do aluno nas várias atividades que envolvem a escola.

2) A segunda etapa inclui:

- Classificação dos sujeitos em níveis de alfabetismo, de acordo com a análise realizada na etapa anterior. Esses níveis serão especificados na próxima seção deste trabalho.

3) A terceira etapa consiste em:

- Identificação e análise de cada nível detectado. Será nesta fase que poderemos encontrar os sujeitos analfabetos funcionais, alvos da nossa pesquisa.

4) A quarta e última etapa constitui em:

- Realizar o cruzamento de dados obtidos na terceira etapa, e os dados obtidos por meio do Questionário de Acompanhamento Complementar, a fim de verificar se os fatores indicados estão corroborando com as conjecturas iniciais observadas pelas autoras.

Essa proposta foi norteadada por LUCCHESI DE CARVALHO (2004) que realizou um trabalho semelhante, cujo foco foi identificar níveis de escolarização entre adultos. A autora utilizou os dados do INAF (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional) de 2002. Esse indicador tem por objetivo realizar levantamento sobre os níveis de alfabetismo de jovens e adultos. Seu primeiro resultado divulgado no Brasil foi no ano de 2001 e foi realizado pelo Instituto Paulo Montenegro em parceria com a organização não governamental Ação Educativa. O objetivo de pesquisa dessa natureza é a construção de um indicador nacional capaz de gerar informações mais detalhadas e não se trata de estimar o nível de sucesso escolar dos alunos, mas de avaliar as

possibilidades de mobilização de habilidades de leitura e escrita em situações de uso cotidiano.

O INAF utiliza uma amostra nacional com duas mil pessoas de 15 a 64 anos, com base num amplo conjunto de informações sobre a população-alvo, alcança as mais diferentes regiões do país, geograficamente, condições de urbanização, níveis socioculturais, econômicos, de escolaridade, considerando ainda o perfil de distribuição étnica e de gênero da população brasileira.

Tendo em vista os mesmos objetivos do INAF transformamos essa pesquisa em um trabalho voltado para os alunos de uma escola parceira em que o projeto PIBID/Matemática da UEM está inserido. Os sujeitos-alvos de nossa pesquisa são alunos com faixa etária a partir de 14 anos, matriculados de 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental.

Nossa proposta, além de buscar identificar o ‘alfabetismo matemático escolar’ dos sujeitos da pesquisa, visa também procurar causas para explicar as classificações desses sujeitos nos níveis que definiremos na próxima seção. Para isso faremos cruzamentos de dados obtidos por meio do ‘Questionário de Acompanhamento Complementar’.

As possibilidades de relações entre o INAF e os sujeitos envolvidos na pesquisa da escola parceira

Apresentamos, inicialmente, nessa seção os níveis descritos pelo INAF a fim de classificar os sujeitos de nossa pesquisa.

Segundo REIS FONSECA (2004) os níveis de alfabetismo matemático são:

- **ANALFABETISMO:** Os sujeitos que não demonstram dominar sequer habilidades matemáticas mais simples, como ler o preço de um produto em um anúncio ou anotar um número de telefone ditado pelo entrevistador;
- **NÍVEL 1:** Caracteriza-se pelo sucesso apenas em tarefas de leitura de números de uso frequente em contextos específicos: preços, horários... Este sujeito é capaz de anotar o número de telefone ditado por alguém, ver horas em relógios de ponteiros, medir um comprimento com fita métrica e verificar datas em calendários;
- **NÍVEL 2:** Demonstram dominar completamente a leitura de números naturais, independente da ordem de grandeza e são capazes de ler e comparar números decimais que são associados a preços, contar dinheiro e fazer troco. Também são

capazes de resolver operações simples de adição e subtração e, realizam a multiplicação quando não conjugada com outras operações;

- NÍVEL 3: Os sujeitos são capazes de adotar e controlar uma estratégia nas resoluções de problemas com uma série de operações, executa com tranquilidade tarefas envolvendo cálculo proporcional. Também demonstram certa familiaridade com mapas, tabelas e gráficos.

Para caracterizar nossa pesquisa descrevemos agora como serão distinguidos os sujeitos da escola, fazendo um paralelo, respectivamente, com os níveis descritos acima. Ou seja, os níveis de ‘alfabetismo matemático escolar’ serão classificados conforme segue:

- ANALFABETISMO ESCOLAR: Os sujeitos que não demonstram habilidades mais simples, como ler enunciados das questões e interpretá-los;
- NÍVEL A: Os sujeitos que são capazes de realizar a leitura dos enunciados, reconhecer os números apresentados, porém tem dificuldades em realizar cálculos simples. Em geometria não conseguem identificar a planificação de figuras tridimensionais.
- NÍVEL B: Os sujeitos que são capazes de realizar a leitura dos enunciados, reconhecer os números apresentados, realizam operações simples, mas quando apresentam um grau de complexidades identifica-se certa dificuldade. Em geometria conseguem identificar figuras planas e apresentam dificuldades em associá-las em figuras tridimensionais.
- NÍVEL C: Os sujeitos que são capazes de realizar a leitura dos enunciados, reconhecer os números apresentados, realizam operações com certo grau de complexidade. Em geometria conseguem identificar figuras planas e associá-las em objetos tridimensionais. Conseguem interpretar gráficos e tabelas. Ou seja, os sujeitos desse nível conseguem realizar todas as atividades propostas.

717

Considerações Finais

Acreditamos que ao final dessa pesquisa, ainda em execução, obteremos respostas e reflexões sobre o desempenho dos alunos na disciplina de Matemática, quer seja pelas avaliações oficiais, ou pelo relato dos professores da Educação Básica. Nesse momento estamos analisando os dados da Avaliação Diagnóstica 1 e, elaborando a

Avaliação Diagnóstica 2 e o Questionário de Acompanhamento Complementar. Desta forma, entendemos que, mesmo que embrionária, essa proposta poderá indicar caminhos para possíveis trabalhos para os bolsistas ID do PIBD juntamente com os alunos da Educação Básica das escolas parceiras.

Esperamos poder, em trabalhos futuros, apresentar os resultados dessa proposta que estamos realizando, e possivelmente subsidiar outras pesquisas dessa natureza.

Referências Bibliográficas

LUCCHESI DE CARVALHO, Dione. **Alfabetismo, escolarização e educação matemática: reflexões de uma professora de matemática.** In: LETRAMENTO NO BRASIL: Habilidades Matemáticas: Reflexões a partir do INAF 2002/ organizadora Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca. – São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Instituto Paulo Montenegro, 2004.

REIS FONSECA, Maria da Conceição Ferreira. **A educação matemática e a ampliação das demandas de leitura e escrita da população brasileira.** In: LETRAMENTO NO BRASIL: Habilidades Matemáticas: Reflexões a partir do INAF 2002/ organizadora Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca. – São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Instituto Paulo Montenegro, 2004.

CONSTRUINDO A INTERDISCIPLINARIDADE ATRAVÉS DA HORTA

Danieli Borsato
Natanael Ricardo Zuanazzi
Ana Claudia Lavandowski
Luiz Carlos Maziero

RESUMO: O projeto “Construindo a interdisciplinaridade através da horta”, visou trabalhar com a interdisciplinaridade, envolvendo educandos e educadores, buscou discutir a práxis de ensino/aprendizagem, procura olhar para todas as dimensões da vida das pessoas, principalmente dos jovens e adolescentes que participam do meio escolar, pois precisam de uma educação de qualidade. O projeto vem abrir novos caminhos, para que os educandos vejam a escola como um lugar de ensino e aprendizagem levando-os além dos conteúdos didáticos, tendo maior preocupação com a alimentação, fazendo com que os educandos sintam orgulho de estudar em uma escola que trabalhe de modo diferenciado, a qual faz parte do contexto em que vivem. A escola que trabalha com métodos diferentes, mostra um novo sentido para os educandos, o que se torna um desafio para todos e aproximando mundo real dos alunos.

Palavras-chave: Horta escolar; interdisciplinaridade; métodos de ensino;

INTRODUÇÃO

A interdisciplinaridade de ensino/aprendizagem através de projetos proporciona uma melhor compreensão das dimensões da vida das pessoas, principalmente dos jovens e adolescentes que participam do meio escolar, pois os mesmos precisam de uma educação de qualidade a partir da realidade.

Ao abrir novos caminhos, os educandos veem a escola como um lugar de ensino e aprendizagem que vão além dos conteúdos didáticos, fazendo com que os mesmos sintam bem em poder estudar numa instituição que se preocupa com o bem estar e o desenvolvimento social.

Precisa-se construir alternativa dentro das escolas para que esses educandos sejam vistos como sujeitos de direção do seu destino e se preocupem com as futuras gerações.

Segundo Gomes, (1998), “a escola deve preparar o aluno para que se incorpore à vida adulta e pública, de modo que se possa manter a dinâmica e o equilíbrio nas instituições, garantindo normas de convivência que compõem o tecido social da comunidade humana”.

Este por sua vez proporcionou a formação de seres humanos capazes de organizar a convivência social e a produção das condições de vida sustentável, a escola deve incorporar a dinâmica da vida da população que atende como conteúdo a ser trabalhado no espaço escolar, na perspectiva de que o conhecimento apropriado pelos educandos possa permitir a ação cidadã, na recriação das condições econômicas e ambientais.

Com isso em mente, foi proposta uma ação envolvendo a constituição de uma horta escolar no Colégio SFB, tendo como questão norteadora: Em que uma horta pode contribuir de forma lúdica na formação interdisciplinar dos educandos? O uso da horta como instrumento pedagógico interdisciplinar pode influenciar na construção do conhecimento dos educandos?

Assim, o objetivo foi desenvolver horta escolar de forma lúdica e interdisciplinar, abordando conteúdos de diversas áreas de conhecimento a partir da horta. Desta forma, esperava-se estimular os alunos a construir seu próprio conhecimento no contexto interdisciplinar, oportunizar a construção de conceitos e ações participativas, coletivas e solidárias vinculadas à educação ambiental, a sustentabilidade alimentar e à cidadania, fortalecer a produção para o consumo da escola. Além disso, estava associada à construção de um biodigestor tendo por finalidade o uso de compostagens e resíduos, recuperar o solo através da adubação verde.

O projeto, Construindo Interdisciplinaridade através da horta foi apresentado pelos acadêmicos da UTFPR – DV, do curso de Licenciatura em Educação do Campo, com habilitação em Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias, à direção e aos educadores, que demonstraram grande interesse discutindo e se disponibilizando para contribuir de maneira que se entrelacem os conteúdos e que se garantisse o desenvolvimento do projeto de forma inovadora e interdisciplinar.

Após apresentação do projeto, iniciaram-se as atividades relacionadas à horta envolvendo os educandos do Colégio Estadual do Campo São Francisco do Bandeira – Ensino Fundamental e Médio, com ênfase na segunda série do ensino médio.

Realizou-se também, a coleta do solo para uma análise química, para a partir dela discutir os temas relacionados a química e matemática. E depois a implantação propriamente dita de uma horta, com estufa e de um biodigestor.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os sujeitos da proposta são os acadêmicos do Curso de licenciatura em Educação do Campo da UTFPR, campos Dois Vizinhos e o supervisor, que são bolsista integrantes do grupo PIBID diversidade, sendo que dois dos acadêmicos foram alunos do Colégio Estadual do Campo São Francisco do Bandeira. Os quais tem um ótimo relacionamento com a comunidade escolar.

A escola está situada na zona rural do Município de Dois Vizinhos, a 15 km da cidade, é um núcleo de educação e atende alunos de quatro comunidades vizinhas. Tem 130 alunos, sendo 70 alunos de Ensino Fundamental, séries finais e 60 alunos do Ensino Médio. No espaço escolar não havia horta, então passou-se a construir uma proposta.

A proposta foi apresentada ao colegiado de educadores por pensar que é possível ter alimentos mais saudáveis, por acreditar que é possível fazer a diferença agindo de forma diferente, neste sentido os bolsistas sentiram-se desafiados em poder contribuir, pondo na prática aquilo que aprendem na universidade.

As atividades desenvolvidas não foram para levantar dados, mas para incentivar os jovens estudantes e filhos de pequenos agricultores que ainda é possível produzir sem o uso de agrotóxico.

As relações foram se construindo na medida em que o projeto avançava, no início parecia que não daria certo, mas com o passar dos dias, cada um foi vendo em que parte poderia contribuir.

A construção da estufa teve como objetivo fortalecer a produção para o consumo da escola, para tanto se realizou atividades relacionando conteúdos de matemática, física, química, geografia, dentre outras.

Trabalhando de forma interdisciplinar, os professores proporcionaram à práxis de ensino em sala de aula envolvendo medidas de área, perímetro, medidas em geral, bem como o efeito estufa, a composição básica do solo e os nutrientes básicos para a produção das hortaliças, relacionando com o seu dia a dia relatando experiências de produção em estufas nas suas propriedades.

A construção da horta de certa forma visava aproximar o conteúdo da realidade dos educandos, principalmente para que eles se tornam mais críticos e que valorizem o lugar onde moram e onde estudam.

Segundo Saviani (2002 p.31), “o papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes”.

O biodigestor será usado para dar destino correto aos restos de alimentos produzidos pela própria escola, e assim discutir os ciclos dos materiais e o problema da geração de resíduos. Nesta atividade também houve envolvimento das disciplinas de química, física, biologia e matemática.

O uso de exemplo contribuiu muito para uma relação maior de diálogo entre os educadores, pois passam a ver na horta aspectos claros de conteúdos trabalhados em

sala de aula. Muitas vezes esses conteúdos podem e passam a serem reforçados pelos conteúdos de outras disciplinas, gerando assim interdisciplinaridade, e melhorando o aprendizado dos educandos.

A escola é um lugar que oportuniza as diversas reflexões e aprofundamento do saber sistematizado, o biodigestor é um meio de aproximar teoria prática, levando o aluno a refletir sobre as pequenas coisas que estão próximas e que de uma forma ou de outra contribui no rendimento e bem estar familiar.

“O povo precisa da escola para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado e, consequência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses.” (SAVIANI, 2003, p.80).

Assim, as ações desenvolvidas foram de interesse coletivo, pois atenderam as necessidades da comunidade escolar.

Enquanto o cientista está interessado em fazer avançar a sua área de conhecimento, em fazer progredir a ciência, o professor está mais interessado em fazer progredir o aluno. O professor vê o conhecimento como um meio para o crescimento do aluno, ao passo que para o cientista o conhecimento é um fim. (SAVIANI, 2003 p.74).

722

Sendo assim, busca-se mediar o conhecimento empírico e científico sistematizado, de forma que os resultados obtidos sejam satisfatórios.

CONCLUSÕES

Através da realização do projeto, os educadores se sentiram mais motivados, amparados e cobrados pelo uso da práxis de ensino, possibilitando assim, a autonomia para continuidade da melhoria na qualidade dos alimentos utilizados na escola.

Os objetivos do projeto foram atingidos com êxito, sendo que os mesmo proporcionaram junto à horta e suas ferramentas, a motivação e a exemplificação necessária para atingir a interdisciplinaridade.

Os acadêmicos tiveram um aprendizado sistematizado, pessoal e profissional, aja visto que realizá-lo foi um desafio superado junto ao desenvolvimento do presente.

Assim, este projeto veio a contribuir na construção de uma nova proposta pedagógica através da horta escolar, que ainda levou a uma reeducação alimentar tendo melhor qualidade de vida.

Neste aspecto, a interdisciplinaridade é uma alternativa para melhorar a qualidade da educação relacionada à teoria e prática, bem como o relacionamento entre as pessoas que fizeram/fazem parte do projeto que contribuiu para a construção do conhecimento acadêmico e prático dos educandos envolvidos.

REFERÊNCIAS

GÓMES, A.I.Pérez. Compreender e transformar o ensino.4ºed. Porto Alegre: ArtMed.1998

SAVIANI, D. Pedagogia Histórico Crítica. 8º ed. Editora Atores Associados. Campinas, SP, 2003.

SAVIANI, D. Escola e Democracia. 35º ed. Editora Atores Associados. Campinas, SP, 2002.

CONSTRUINDO CONCEITOS MATEMÁTICOS ATRAVÉS DE JOGOS

Janaína Pontes¹

Emerson Blum Corrêa²

Marisete do Rocio Kopis³

Joseli Almeida Camargo⁴

Resumo: Existem muitas alternativas para se trabalhar conceitos matemáticos sem recorrer aos métodos expositivos tradicionais, tendo isso em vista o grupo UEPG/PIBID- Matemática buscou estudar matemática de forma instigante e prazerosa através da aplicação de jogos matemáticos. A atividade foi desenvolvida com três turmas de 8º ano do ensino fundamental no Colégio Estadual Becker e Silva, Ponta Grossa – PR. Definido os jogos, os mesmos foram desenvolvidos em sala de aula. Foi possível observar nos alunos envolvidos um aumento no rendimento e dedicação por parte dos alunos, bem como uma melhora nas relações interpessoais em sala de aula.

Palavras-chave: Matemática. Jogos. Ensino Fundamental.

Introdução

A disciplina de matemática possui grande maleabilidade em sua prática pedagógica, uma vez que seu estudo permite diversos caminhos para abordar um mesmo conceito, isto aliado à presença quase onipresente desse conhecimento em nosso cotidiano permite adequar os métodos de ensino conforme a necessidade de cada aluno. Não basta aos docentes serem íncritos conhecedores da ciência matemática, devem também, apresentar os conteúdos de forma criativa, cumprindo seu papel como mediador entre o conhecimento e os alunos.

Através deste projeto procuramos incentivar nossos alunos a visualizar os conteúdos propostos como um desafio instigante e recreativo, acreditando que dessa forma conseguirão adquirir competências com menos desgaste. Buscamos fugir das aulas expositivas levando em consideração outras propostas metodológicas, neste caso em específico por meio do uso de jogos matemáticos.

De acordo com Cabral (2006, p. 14) em pesquisas bibliográficas foram encontradas referências ao uso de jogos na educação que remetem à Roma e à Grécia

¹ Acadêmica do 1º ano do curso de licenciatura em matemática, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) janaina_jiz_@hotmail.com.

² Acadêmico do 1º ano do curso de licenciatura em matemática, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) emer_jf@hotmail.com.

³ Professora Supervisora PIBID Matemática E.F. Graduada no Curso de Licenciatura em Matemática, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) kopis.mariseste@gmail.com.

⁴ Licenciada em Matemática, mestre, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) jojocam@terra.com.br.

antigas, entretanto analisando os eventos mais recentes podemos verificar que é no século passado surgem propostas concretas incorporando o uso de jogos no processo de ensino, visando atribuir o papel principal da aprendizagem aos próprios alunos.

O aluno, colocado perante situações lúdicas, apreende a estrutura lógica da brincadeira e, por consequência, assimila a estrutura matemática presente. A habilidade desenvolve-se a partir de resolução de problemas, através do jogo o aluno tem a possibilidade de investigar e buscar a melhor jogada, analisar as regras para criar planos de ação visando alcançar determinados objetivos, executar suas jogadas conforme este plano relacionando os elementos do jogo com os conceitos matemáticos. Desta forma o jogo será apresentado como o conteúdo a ser ministrado, aproximando-se da matemática via aperfeiçoamento de competências do estudante, além de trabalhar as questões inerentes ao próprio jogo (MOURA, 1991 apud CABRAL, 2006 p. 15).

Metodologia

Inicialmente realizamos uma pesquisa sobre as utilizações de jogos na prática docente, procurando por jogos que atendessem nossas necessidades em sala de aula. Após o embasamento teórico construímos, em nossas aulas, os jogos junto a três turmas de 8º ano do ensino fundamental do Colégio Estadual Becker e Silva - PR, a aplicação foi realizada pelos acadêmicos do PIBID Matemática - UEPG junto à professora vigente. O objetivo no emprego dos aplicativos foi primordialmente facilitar a compreensão de conceitos e conhecimentos matemáticos de forma atrativa e prazerosa. Apresentamos a seguir alguns dos jogos utilizados:

Contig 60 - criado por John C. Del Regato, pertencente ao Mathematics Pentathlon do Pentathlon Institute (USA). São duas duplas, cada uma com fichas diferentes. Para sua realização é necessário um tabuleiro quadrangular que contenha 64 números, dispostos em 8 linhas e 8 colunas, conforme a figura 1. Segundo Sá (2013, p. 5) a justificativa que defende essa distribuição baseia-se no argumento que ao colocar os números menores próximos aos maiores os alunos serão obrigados a operar com valores pequenos e grandes. Neste jogo devem ser lançados três dados e o jogador deve construir uma sentença numérica, usando operações básicas da matemática (adição, subtração, divisão e multiplicação), sobre os valores obtidos através dos dados. O resultado será coberto pela ficha do jogador no tabuleiro.

Para que fosse possível uma avaliação posterior à realização da atividade, os alunos dispunham de papel e lápis unicamente para registrar os cálculos e os resultados obtidos. O jogo termina quando acabarem os marcadores de cada jogador ou quando algum dos jogadores conseguir completar uma fileira com seus marcadores em linha reta (horizontal, vertical e diagonal) sem que o adversário intervenha.

Se um jogador construir uma sentença errada seu oponente poderá acusar o erro e remover o marcador da respectiva jogada do tabuleiro; e, caso um jogador passe sua jogada por acreditar que não é possível realizar uma sentença conveniente com os valores fornecidos pelos dados, seu oponente poderá valer-se da jogada realizada pelo competidor e formular uma sentença que o beneficie e em seguida realizar sua própria jogada. Essas últimas regras atribuem um caráter estratégico ao jogo, uma vez que o jogador é levado a refletir sobre os próximos movimentos que precisará realizar sobre o tabuleiro.

0	1	2	3	4	5	6	7
27	28	29	30	31	32	33	8
26	54	55	60	64	66	34	9
25	50	120	125	144	72	35	10
24	48	108	180	150	75	36	11
23	45	100	96	90	80	37	12
22	44	42	41	40	39	38	13
21	20	19	18	17	16	15	14

726

Figura 1: Modelo do tabuleiro do jogo Contig 60 (GRANDO, 2004 apud SÁ, 2013, p. 5).

Através dessa atividade fomos capazes de trabalhar com a aritmética básica, além de aperfeiçoar o raciocínio estratégico dos alunos. Com isso os estudantes foram levados a praticar atividades de cálculo com menos desgaste e mais diversão.

Cartões Mágicos - composto por 06 (seis) cartelas de papel sulfite. Pede-se para um aluno pensar num número de 1 a 63. Apresentam-se cada uma das seis cartelas, perguntando-se ao estudante quais cartelas possuem o número pensado por ele, e “adivinha-se” qual foi o número escolhido. O segredo na descoberta do valor consiste em adicionar os primeiros números de cada cartão aos quais o número pertence, a soma resulta no número escolhido.

A construção das tabelas é fundamentada em operações com potências de base 2 e números de 1 a 63, dispostos em 8 colunas e 4 linhas, sendo formulados na seguinte ordem:

As casas iniciais de todos os cartões sempre são dadas pelo valor correspondente à potência que representa, e, suas casas finais são definidas pelo número 63. O primeiro cartão representa a potência de base 2 elevada à 0. O segundo cartão representa a potência de base 2 elevada à 1. O terceiro cartão representa a potência de base 2 elevada à 2. O quarto cartão representa a potência de base 2 elevada à 3. O quinto cartão representa a potência de base 2 elevada à 4. O sexto cartão representa a potência de base 2 elevada à 5.

De acordo com Ramalho (2006, p. 2) para representar um número na base 2, temos que decompô-lo como uma soma de potências de 2, conforme a demonstração a seguir:

$$1 = 2^0, \text{ o número pertence ao } 1^\circ \text{ cartão;}$$

$$2 = 2^1, \text{ o número pertence ao } 2^\circ \text{ cartão;}$$

$$4 = 2^2, \text{ o número pertence ao } 3^\circ \text{ cartão;}$$

$$8 = 4 + 4 = 2^3, \text{ o número pertence ao } 4^\circ \text{ cartão;}$$

$$16 = 8 + 8 = 2^4, \text{ o número pertence ao } 5^\circ \text{ cartão;}$$

$$32 = 16 + 16 = 2^5, \text{ o número pertence ao } 6^\circ \text{ cartão;}$$

$$63 = 1 + 2 + 4 + 8 + 16 + 32 = 2^0 + 2^1 + 2^2 + 2^3 + 2^4 + 2^5, \text{ o número pertence a todos os cartões.}$$

A elaboração da estratégia de soma com a mediação dos acadêmicos merece ser considerada, buscamos fazer questionamentos aos alunos sobre as jogadas e a construção da tabela durante as aulas, para que o jogo constituísse em aprendizagem e criação conceitual, e não apenas reprodução mecânica dos conceitos abordados.

1°								2°								3°							
1	3	5	7	9	11	13	15	2	3	6	7	10	11	14	15	4	5	6	7	12	13	14	15
17	19	21	23	25	27	29	31	18	19	22	23	26	27	30	31	20	21	22	23	28	29	30	31
33	35	37	39	41	43	45	47	34	35	38	39	42	43	46	47	36	37	38	39	44	45	46	47
49	51	53	55	57	59	61	63	50	51	54	55	58	59	62	63	52	53	54	55	60	61	62	63
4°								5°								6°							
8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	32	33	34	35	36	37	38	39
24	25	26	27	28	29	30	31	24	25	26	27	28	29	30	31	40	41	42	43	44	45	46	47
40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	48	49	50	51	52	53	54	55
56	57	58	59	60	61	62	63	56	57	58	59	60	61	62	63	56	57	58	59	60	61	62	63

Figura 2. Modelo das cartelas do jogo cartões mágicos.

Conclusão

Trabalhar em sala de aula com jogos propiciou tanto a nós acadêmicos, quanto aos alunos, uma experiência nova em sala de aula. Pudemos observar que o jogo, na educação matemática, é uma prática pedagógica válida e muito útil, tendo seu caráter de ensino revelado ao fomentar o interesse dos alunos no conteúdo ministrado. Notamos maior interesse por parte dos alunos nas aulas de matemática, assim como um melhor rendimento na aquisição de competências. Além disso os alunos apreenderam a interagir entre si e no meio do ambiente social ao qual estão inseridos, fortalecendo os laços interpessoais em sala da aula.

Referências Bibliográficas

CABRAL, Marcos Aurélio. **A utilização de jogos no Ensino de Matemática**. 2006. 47 f. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Licenciatura Em Matemática) - Universidade Federal de Santa Catarina. Orientador: Mércles Thadeu Moretti.

RAMALHO, Teresinha da Silva. **O Jogo das Cartelas Mágicas**. Projeto TEIA DO SABER 2006.

SÁ, Lauro Chagas. **Experiências promovidas pelos jogos 'Cubra 12' e 'Contig 60' para abordagem de cálculo mental e expressões numéricas no Programa Mais Educação**. In: XI Encontro Nacional de Educação Matemática, 2013, Curitiba. Anais, 2013.

CONSTRUÇÃO DE MAQUETES: PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA- MARECHAL CÂNDIDO RONDON/PR

Aline Kammer¹
Salette Alves Baltazar¹
Eliane Liecheski Artigas²
Marli Terezinha Szumilo Schlosser³

RESUMO: O presente trabalho refere-se a construção de maquetes, considerada uma prática pedagógica no ensino de Geografia. Essa atividade foi desenvolvida pelos acadêmicos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), com o 6º ano "B" do Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta, supervisionada pela professora do PIBID Eliane Liecheski Artigas. Nesse sentido, para a efetivação da atividade houve a separação da turma em grupos de cinco integrantes, os quais foram identificados por temas e conduzidos pelos pibidianos para confecção das maquetes. Posteriormente, foi realizada a apresentação das maquetes aos colegas da sala, os alunos expuseram os pontos positivos e negativos vivenciados na construção. De maneira geral, essa metodologia teve como objetivo aliar a teoria com a prática, ou seja, utilizar os conteúdos cartográficos estudados em sala de aula de maneira lúdica e prazerosa.

Palavras-chave: Maquetes. Prática pedagógica. Linguagem cartográfica.

INTRODUÇÃO

A complexidade da linguagem cartográfica é sentida nas aulas da graduação em Geografia. Essa dificuldade é presenciada por acadêmicos e também por professores da rede de ensino, devido a carga teórica apresentada nesse conteúdo, dificultando a compreensão do espaço. Nesse emaranhado de conteúdos encontram-se os estudantes do sexto ano, com a introdução do olhar cartográfico na disciplina de Geografia, pois o primeiro contato dos alunos com a cartografia é através dos conceitos de escala e proporção. Perante esse pressuposto é de suma importância trazer para sala de aula práticas que estejam de acordo com a idade dos estudantes, logo não é de fácil discernimento para os alunos conceitos extremamente teóricos. Segundo Pereira:

729

¹ Graduandas do Curso de Geografia/UNIOESTE/MCR. Bolsistas do Subprojeto “O ensino da Geografia: da teoria à prática”, PIBID/CAPES/UNIOESTE, 2011/2013 e 2014/2017; Membro do ENGEIO – Grupo de Pesquisa em Ensino e Práticas de Geografia, número do Grupo 34953/2011, cadastrado junto a Unioeste, endereço eletrônico: alinealinekammer@outlook.com; salette_20@hotmail.com.

² Professora da rede estadual de Ensino – Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta - Bolsista PIBID/CAPES/UNIOESTE. Supervisora do Subprojeto: “O Ensino da Geografia: da teoria à prática”, do PIBID, 2011/2013 e 2014/2017. Membro do ENGEIO – Grupo de Pesquisa em Ensino e Práticas de Geografia, número do Grupo 34953/2011, cadastrado junto a Unioeste. Endereço eletrônico: elanelie@yahoo.com.br.

³ Docente do curso de Geografia/UNIOESTE/MCR. Coordenadora do Subprojeto: “O Ensino da Geografia: da teoria à prática”, do PIBID/CAPES/UNIOESTE, 2014/2017. Membro líder do ENGEIO – Grupo de Pesquisa em Ensino e Práticas de Geografia, número do Grupo 34953/2011, cadastrado junto a Unioeste. Endereço Eletrônico: marlisch@hotmail.com.

Porém, o que deve determinar tanto os conteúdos, quanto sua sequência não é apenas sua lógica interna, mas uma definição clara acerca do papel da disciplina no ensino e a sua materialização pedagógica adequada às diferentes faixas etárias, precedida, por pressuposto, do enquadramento da contribuição da geografia para o conhecimento científico como um todo. (PEREIRA, 1995, p.64, grifos do autor).

Pensando nisso os acadêmicos envolvidos no PIBID Geografia da Unioeste, desenvolveram uma atividade que associava a teoria com a prática, ressalta-se que nessa fase os alunos têm interesse em realizar maquetes. Nesse sentido, a atividade contribuiu para que os mesmos apreendessem alguns conceitos básicos para a confecção, contando com um auxílio técnico dos pibidianos na atividade “maquetes”. A professora regente aplicou o conteúdo de iniciação cartográfica (Orientação e localização no espaço geográfico), presente no livro didático intitulado Viver Junto⁴. Com intuito de fazer cada aluno desenvolver e aplicar os aprendizados adquiridos em sala de aula, a atividade com maquetes foi inserida na conclusão desses estudos. Preocupou-se assim com o **apreender**, entender o conteúdo, por em prática e não ser algo para simples memorização. Conforme Anastasiou:

[...] o apreender, do latim apprehendere, significa segurar, prender, pegar, assimilar mentalmente, entender, compreender, agarrar. Não se trata de um verbo passivo; para apreender é preciso agir, exercitar se, informar se, tomar para si, apropriar se, entre outros fatores [...] (ANASTASIOU 1998, p. 3).

730

Para facilitar a compreensão da escala cartográfica e proporções reais, foi desenvolvida a atividade “Maquetes”, nessa atividade a ideia principal foi trabalhar a relação entre escala cartográfica e proporções reais, por exemplo, uma casa deve ser menor que um prédio, uma pessoa menor que uma árvore. Para a atividade ser aplicada a turma foi dividida em grupos de cinco alunos, cada grupo foi liderado por um acadêmico. O responsável pelo grupo ficou encarregado de pensar em um tema para a maquete, apresentou o tema com antecedência à professora regente, juntamente com a lista de materiais que deveriam ser trazidos pelos alunos de casa.

Etapas para efetivação da prática pedagógica no ensino de Geografia

A atividade ocorreu no Campus da Unioeste de Marechal Rondon, para onde os alunos deslocaram-se juntamente com os acadêmicos e a professora regente. A expressão nos olhares dos alunos era de alegria por conhecer um ambiente novo, cada

⁴ SAMPAIO, Fernando dos Santos et al. **Para Viver Juntos: Geografia**. 6º ano. São Paulo: SM, 3ª ed, 2012

grupo foi para uma sala e assim pode desenvolver sua maquete. A base usada para a maquete foi uma placa de isopor, sobre essa o grupo desenvolveu livremente sua criatividade de acordo com o tema apresentado.

Na confecção das maquetes os acadêmicos auxiliavam e direcionavam os alunos para que colocassem em prática os ensinamentos apreendidos em sala de aula, principalmente os critérios de escala e proporção. Era fundamental estabelecer a harmonia, por exemplo, entre o tamanho da casa e do prédio, ou ainda da árvore e das pessoas. Elementos esses que são visualizados no cotidiano pelo aluno, porém às vezes são representados de forma inadequada nos desenhos e na elaboração de maquetes, pela falta de percepção desses detalhes. Para a efetivação dessa prática pedagógica, os alunos trouxeram material reciclável e também utilizaram material de consumo adquirido com recurso do PIBID/subprojeto.

Para a construção das maquetes foram utilizadas duas horas/aula, os alunos participaram opinando, construindo e tirando dúvidas, esse momento foi reservado para os mesmos expressarem sua criatividade e seu “aprendizado”. Os temas escolhidos pelos acadêmicos foram: Segregação Social, Central Park, Feudos, Praça Willy Barth, Município de Marechal Cândido Rondon e Cidade e Campo.

A prática foi iniciada pela explanação dos objetivos a serem executados na construção, os quais estavam relacionados ao conteúdo cartográfico estudado e as características do tema dos grupos. Os alunos possuíam autonomia para desenvolver sua maquete, observou-se que alguns apresentaram atitudes de liderança, incentivaram e coordenaram o grupo. Cada integrante dedicou-se a uma função, como: colar, cortar e montar sua maquete. Em determinado grupo observou-se a dispersão dos integrantes, sendo necessária a intervenção do acadêmico (a).

Conclusão

Na semana seguinte os acadêmicos e a professora regente retomaram a atividade, dessa vez com apresentação de forma oral e autoavaliação na sala de aula. Não houveram outras avaliações além da aplicada pelos acadêmicos em sala de aula. Antes de proceder com as apresentações, os alunos juntamente com os pibidianos direcionaram-se até a Unioeste para buscar as maquetes, as quais estavam armazenadas no Laboratório de Geografia (LEG). Após a entrega das maquetes aos grupos, houve a

explicação da professora sobre o que os alunos deveriam abordar durante a exposição oral e autoavaliação: grau de dificuldade, escala, e materiais utilizados.

Por ordem de numeração, os grupos foram direcionados para frente do quadro, e individualmente cada integrante expôs aos colegas a sua concepção sobre a confecção da maquete, de acordo com o solicitado pela professora. Os alunos souberam explicar a atividade e seu desenvolvimento, enfatizaram o trabalho em conjunto e o uso da criatividade na constituição dos objetos que faziam parte da sua maquete. Durante a apresentação, alguns alunos estavam envergonhados para falar em público e outros mais a vontade para se expressar. Ao final das apresentações, cada grupo foi convocado a atribuir uma nota (0-100), para os outros grupos e entregar por escrito a avaliação, com objetivo de medir a organização e capricho das maquetes dos colegas. Avaliou-se também o uso correto das proporções na construção da maquete, os alunos identificaram de forma coerente os diferentes tamanhos e escalas que estavam representados.

A prática pedagógica nos conteúdos de cartografia é essencial, aproxima os conceitos de escala a realidade vivida pelo aluno em sua faixa etária e compreensão de mundo. Fazer com que o aluno tenha acesso aos conteúdos e após aplique em uma atividade que exige recordar, pensar e desenvolver esse conteúdo gera apreendido e não apenas memorização. Contudo, observou-se que a construção da maquete proporcionou aos alunos a relação da proporção real com a escala, e ao mesmo tempo contribuiu com a autonomia do aluno, desenvolvendo-se como sujeito atuante e pensante, não apenas recebendo e reproduzindo o que está presente no livro didático.

O envolvimento dos alunos no trabalho em grupo foi significativo e fundamental para a execução e conclusão da maquete no tempo previsto. Por outro lado, observou-se a dispersão de alguns alunos que se apresentavam desinteressados em participar da confecção. Essa desmotivação evidencia que a atividade não atrai e envolve igualmente todos os educandos, assim como outras práticas pedagógicas, por exemplo, jogos, também podem ser rejeitados pelos alunos.

De forma geral, pode-se perceber que os alunos gostaram de construir as maquetes. Essa atividade possibilitou aos educandos expor sua habilidade em determinada função, e principalmente a trabalhar em grupo, respeitando as ideias e percepção dos colegas. Outro fator relevante foi o ambiente diferenciado para a execução da prática, a qual aconteceu na universidade, local que era desconhecido por alguns alunos. Com isso, essa atividade através da construção de maquetes, concretizou

os ensinamentos estudados e permitiu ao aluno conhecer e aproximar-se da realidade universitária.

O que chamou atenção nessa atividade foi o comprometimento da turma em providenciar o material necessário para o trabalho (em abundância), todos fizeram-se presentes. As maquetes serão apresentadas pelos alunos novamente, em uma amostra de trabalhos que será realizada no mês de novembro desse ano.

Referências Bibliográficas

ANASTASIOU, Léa C. **Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem**. Curitiba: Editora IBPEX, 1998.

KAERCHER, André N. **Desafios e utopias no ensino de geografia**. Santa Cruz do Sul: Editora Edunisc, 1999. p. 63-126.

PEREIRA, Diamantino. Geografia Escolar: conteúdos e/ou objetivos? **Caderno Prudentino de Geografia**, n. 17. Pres. Prudente: AGB, 1995, p. 62-74.

CONSTRUÇÃO DE TECNOLOGIA EDUCATIVA PARA ABORDAGEM DA GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA

Karen Peres Hernandes¹

Bruna Biederman²

Jaqueline Nunes Fernandes³

Tamara Tasca Faller⁴

Resumo: Trata-se de relato da construção de tecnologia educativa desenvolvida para mediar a atuação educativa do profissional de saúde e o público adolescente em escolas de educação básica. O processo de produção deste artefato envolveu busca por dados que embasassem os aspectos anatômicos e fisiológicos: peso do abdome gravídico com cerca de 38 semanas de gestação; aumento relativo das mamas. Utilizou-se de atadura gessada, bexiga de látex, blusa modelo “bata”, faixa em brim para sustentação e revestimento do molde gessado, duas bolsas contendo areia, pesando aproximadamente 4kg cada; um sutiã com pesos de areia acoplados. Assim, espera-se que a tecnologia produzida auxilie o desenvolvimento de ações educativas preventivas da gravidez na adolescência, constituindo-se em artefato de fácil utilização por profissionais de saúde ou educadores, devidamente treinados para sua aplicação.

Palavra-chave: Tecnologia educacional; Educação em Saúde, Validação de tecnologia educacional.

734

Introdução

A produção e validação de uma tecnologia educativa em saúde pauta-se no desenvolvimento de artefatos que façam a mediação entre a atuação educativa do profissional de saúde e diversos públicos, dentre eles, o público adolescente em escolas de educação básica. As ações educativas em saúde compõem o universo do trabalho dos profissionais de saúde, dentre elas as que acontecem no cenário escolar, no trabalho com crianças e adolescentes, ações que ganharam maior visibilidade ao compor o cenário das políticas públicas que instituíram o Programa de Saúde do Escolar, desde o ano de 2007.

Desenvolver atividades educativas na escola pauta-se no entendimento de que a educação em saúde é inerente ao fazer dos profissionais de saúde e que a escola é

¹ Acadêmica da 2ª série do curso de Enfermagem da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Bolsista Pibid, sub projeto enfermagem. E-mail: karenphernandes@hotmail.com

² Acadêmica da 4ª série do curso de Enfermagem da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Bolsista Pibid, sub projeto enfermagem. E-mail: bruhbiederman@hotmail.com

³ Acadêmica da 5ª série do curso de Enfermagem da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Bolsista Pibid, sub projeto enfermagem. E-mail: jaquelinenuesfernandes@hotmail.com

⁴ Acadêmica da 2ª série do curso de Enfermagem da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Bolsista Pibid, sub projeto enfermagem. E-mail: tamara_faller@hotmail.com

ambiente privilegiado para se acessar adolescentes e desenvolver com eles ações educativas participativas, criativas, que os considerem sujeitos de suas decisões, dentre elas, a de viver a sexualidade com responsabilidade visando, desde a prevenção de uma gravidez precoce ou indesejada até a prevenção do contágio por doenças sexualmente transmissíveis.

Conforme Vitalle e Amancio (2004, p. 1), a gravidez na adolescência tem implicações biológicas, familiares, emocionais e econômicas, além das jurídico-sociais, que atingem o indivíduo isoladamente e a sociedade como um todo, limitando ou mesmo adiando as possibilidades de desenvolvimento e engajamento dessas jovens em determinados segmentos sociais.

Dados disponíveis no Ministério da Saúde registram que, em 2012, 28.610 mães com idade entre 14 e 19 anos no Estado do Paraná tiveram crianças nascidas vivas. Dentre elas, as mães na faixa etária entre 10 a 14 anos tiveram 1.320 dos nascidos vivos. O percentual de nascidos vivos de mães adolescentes em relação ao número total de mães no Paraná em 2012 foi de 18,59% e no Brasil as mães adolescentes em 2012 perfizeram 19,28 do total de mães (BRASIL, 2012).

735

Nesse contexto, o Estado do Paraná instituiu pela Lei Estadual nº 16105 de 18 de Maio de 2009 (PARANÁ, 2009, p. 1), a Semana de Orientação Sobre a Gravidez na Adolescência, que deve realizar-se na primeira semana do mês de maio, especialmente nas escolas, como forma de orientar, prevenir e assistir as adolescentes em casos de ocorrência da gravidez neste período da vida.

Como parte das atividades realizadas pelo Pibid subprojeto enfermagem, oito alunas e duas orientadoras desenvolveram atividade educativa sobre gravidez na adolescência em um Colégio Público Estadual da cidade de Cascavel/PR que recebe alunos do sexto ano do ensino fundamental ao terceiro ano do ensino médio. A atividade foi mediada pelo uso de uma tecnologia educativa em saúde cujo processo de construção é o objetivo deste relato de experiência.

Salienta-se que o curso de enfermagem em questão desenvolve seu processo de formação tendo a licenciatura integrada à formação do enfermeiro bacharel, desde sua criação no ano de 1978 e participa dos editais da Capes para os projetos de iniciação a docência desde sua primeira edição.

Desenvolvimento

Para a construção desta tecnologia educativa, intitulada “barriga”, fez-se necessário a busca por dados que embasassem os aspectos anatômicos e fisiológicos do instrumento, levando em consideração medidas dimensionais e de peso do abdome gravídico com aproximadamente 38 semanas de gestação, bem como o aumento relativo das mamas. Os materiais utilizados foram; atadura gessada, bexiga de látex, blusa feminina modelo “bata”, faixa construída em brim para sustentação e revestimento do molde gessado, duas bolsas contendo areia, pesando aproximadamente 4kg cada, para simular peso do abdome gravídico. Para simular as mamas aumentadas, foi utilizado um sutiã com pesos de areia acoplados.

A confecção da “barriga” foi realizada em etapas, primeiramente, utilizou-se a bexiga para obter a forma arredondada, em seguida, revestiu-se a bexiga em apenas uma face com a atadura gessada umedecida, aguardou-se a secagem. O próximo passo foi revestir o molde gessado com uma faixa em brim, acrescentando à sua face interior as bolsas com areia. Por fim, recobriu-se esta estrutura com uma blusa feminina modelo “bata”. Para simular as mamas aumentadas, foi utilizado um sutiã com pesos de areia acoplados.

736

Após este processo a tecnologia foi utilizada em atividades educativas com alunos da educação básica nas quais se utilizou o recurso metodológico do diário de campo para registro das percepções e sensações dos alunos durante seu uso. Estes dados foram sistematizados e compuseram outro artigo enviado para avaliação e apresentação no II Seminário Estadual do Pibid.

Conclusão

Ações dessa natureza adquirem relevância ao propor a produção e validação de uma tecnologia educacional mediadora da relação profissional-sujeito, para abordar a temática gravidez na adolescência. Sabe-se que a gravidez na adolescência é um fato no cotidiano da população atingindo perto de 20% do total de nascidos no Brasil. Portanto, investir em ações preventivas neste campo pode impactar no setor das políticas sociais ao contribuir com a reflexão dos adolescentes sobre sua decisão ou não, de assumir a maternidade em idade inferior aos 19 anos.

Cabe à tríade família-Estado-sociedade permitir que o adolescente faça a transição para a vida adulta de modo seguro, avançando logo é necessária uma relação qualificada entre adolescente e profissional de saúde, para que haja efetivo

aproveitamento de informações pertinentes a sua demanda, continuidade no atendimento e alcance de informações fidedignas (MORAES; VITALLE, 2012, p. 52).

Dessa forma, se impõe a concepção de tecnologia educativa como instrumento a contribuir com os processos de qualificação da produção e validação de materiais educativos em saúde. Quando se fala em tecnologia educacional, o imaginário logo remete à incorporação de produtos tecnológicos mediados pelo computador. Entretanto, nas ações educativas, mesmo dialogais há tecnologias inerentes e que não são submetidas à avaliação.

Diante dos dados obtidos através da literatura, pode-se perceber que por mais que sejam trabalhados os assuntos referentes à gravidez na adolescência, e doenças sexualmente transmissíveis, existe ainda uma grande carência de compreensão ou assimilação por parte dos adolescentes, visto que os números supracitados confirmam tal afirmativa.

Espera-se com a tecnologia educativa (barriga), mostrar a gravidez de forma lúdica e palpável, visto que por vezes os adolescentes encaram a gravidez como sendo distante de sua realidade.

737

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Saúde. Datasus. **Estatísticas vitais**. 2012. Disponível em: <<http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/tabcgi.exe?sinasc/cnv/nvuf.def>>. Acesso em: 13 Jun. 2014.

MORAES, S. P.; VITALLE, M. S. S. Direitos sexuais e reprodutivos na adolescência. *Rev Assoc Med Bras*. v. 58, n. 1, p. 48-52, 2012.

PARANÁ. Governo do Estado. Lei 16105 de 18 de Maio de 2009. Institui, no Estado do Paraná, a Semana de Orientação Sobre a Gravidez na Adolescência, na primeira semana do mês de maio. Publicado no [Diário Oficial nº. 7972](#) de 18 de Maio de 2009. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=36550&odTipoAto=1&tipoVisualizacao=original>>. Acesso em: 21 Abr. 2014.

VITALLE, M. S. S; AMANCIO, O. M. S. **Gravidez na Adolescência**. 2004. Disponível em: <<http://www.pjpp.sp.gov.br/2004/artigos/11.pdf>>. Acesso em: 27 Abr. 2014.

CONTRIBUIÇÃO DO PIBID COM A TEMÁTICA AFRICANIDADES NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: REPENSANDO A PRÁTICA

Gizele Aparecida Tenório Costa

RESUMO: Propõe-se relatar neste artigo as reflexões e práticas pedagógicas construídas a partir de discussões levantadas pelo projeto PIBID, o qual visa discutir questões relacionadas à Educação das Relações Étnico-Raciais e o repensar da prática do professor de Língua Portuguesa em inserir no seu planejamento a temática. Parte-se, portanto, dos estudos sobre a Lei 10.639/03 e sua importância na área educacional.

PALAVRAS – CHAVE: Educação. Africanidades. Práticas Pedagógicas.

Introdução

Participante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), como professora supervisora, acompanho um grupo de alunas que fazem observações e intervenções nas turmas dos 6 anos do ensino fundamental, inseridos em uma escola pública. Nesse sentido, este trabalho visa o desenvolvimento de práticas relacionadas às questões étnico-raciais para o aperfeiçoamento do trabalho docente.

Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná (DCE) promovam uma discussão sobre a importância em valorizar a pluralidade cultural e diversidades culturais, porém não trazem estratégias de trabalho para fundamentar o trabalho do professor e suas metodologias. Com isso, pode gerar um desinteresse e até mesmo, práticas que podem se tornar racistas e discriminatórias, fruto do desconhecimento de como tratar as temáticas, tirando dos alunos o direito de construir uma identidade cultural baseada numa educação para a diversidade.

Historicamente, registra-se dificuldade para se lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica. O País evitou o tema por muito tempo, sendo marcado por “mitos” que veicularam uma imagem de um Brasil homogêneo, sem diferenças, ou, em outra hipótese, promotor de uma suposta democracia racial. (PCNs, 1997, p.20).

Partindo desse pressuposto, a contribuição do PIBID é de extrema importância, vindo com seus estudos e práticas somar ao trabalho que vem sendo desenvolvido com a temática africanidades nas aulas de Língua Portuguesa. Costuma-se dizer que poucos professores trabalham a questão e as justificativas são muitas como: falta de preparo do professor, falta de materiais adequados, entre outros. Conforme pode ser observado no fragmento abaixo:

[...] alguns professores por falta de preparo ou por preconceitos nele introjetados não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala de aula como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz a nossa cultura e na nossa identidade nacional. (MUNANGA, 2005, p. 7-8)

Com isso, faz-se necessário uma desconstrução de conceitos que foram incorporados na educação brasileira e na formação desses professores, é nesse trabalho de construção de novos paradigmas, e de posicionamentos frente a essa temática que o professor terá autonomia de desenvolver práticas pedagógicas condizentes com o momento histórico, cultural que está inserido.

Nesse sentido, estudar africanidades brasileiras significa,

estudar um jeito de ver a vida, o mundo, o trabalho, de conviver e lutar por sua dignidade, próprio dos descendentes de africanos que, ao participar da construção da nação brasileira, vão deixando nos outros grupos étnicos com que convivem suas influências, e, ao mesmo tempo, recebem e incorporam as daqueles. (SILVA, 2003, p. 12).

Diante desse quadro, após ingressar no Programa PIBID, percebi que tudo eram desculpas, basta o professor querer e buscar recursos e um aprofundamento teórico que tudo facilita esse trabalho.

Portanto, um novo olhar, o repensar acerca da centralidade da questão racial na nossa prática pedagógica, nos projetos e nas políticas educacionais e para isso, faz-se necessária atenção maior nos currículos, conteúdos escolares, livros didáticos e outros materiais que são fontes de conhecimentos, assim também na formação do professor.

Nesse sentido,

O movimento negro vem, ao longo dos anos, reivindicando revisão do currículo escolar nos diversos níveis de ensino formal. Essa reivindicação tornou-se lei e foi delineada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Raciais e para o Ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana. Entretanto está na lei, mas não está nos costumes. Construir uma prática pedagógica que destaque o negro como sujeito ativo na construção de nossa sociedade é um dos grandes desafios que se tem enfrentado. (SANTOS, 2006, p.4).

Muitas vezes a escola desconhece e desconsidera essa questão por não vivenciar em muitas situações ou por omissão, assim quando ocorre um caso de discriminação o educador não está preparado para trabalhar com aquela situação.

Cavalleiro (2001) enfatiza que somente com uma educação baseada na informação e no questionamento crítico em relação às desigualdades sociais, como também nos problemas

relacionados ao preconceito e à discriminação, será possível uma transformação da sociedade, sociedades esta que tem excluído muitos indivíduos do direito à cidadania.

Sendo assim, a educação antirracista exige de nós práticas metodológicas com percepções de mundo diferentes e isso o educador pode e deve fazer a começar com as mudanças conceituais enraizadas.

Desenvolvimento

A proposta desse trabalho é desenvolver nas aulas de Língua Portuguesa, práticas educacionais que possibilitem conhecimento com fundamentações teóricas da contribuição da cultura africana na sociedade atual. Dessa forma, atividades relacionadas a temática será inserida no meu plano anual de ensino, bem como intervenções realizadas pelas estagiárias pertencentes ao programa PIBID nas aulas de Português. É nesse contexto que o trabalho será desenvolvido, na ótica do reconhecimento identitário e o entendimento do aluno como sujeito sociocultural.

Diante de uma trajetória de educadora o despertar do trabalho étnico-racial levou-me a desconstrução de crenças e visões estereotipadas. Com as leituras já realizadas sobre o tema, nesta fase inicial do PIBID, hoje compreendo que o fato de sermos diferentes uns dos outros é o que nos aproxima e que torna mais iguais (ou deveria).

740

Nem sempre o diferente nos encanta. Muitas vezes ele nos assusta, nos desafia, nos faz olhar para a nossa própria história, nos leva a passar em revista as nossas ações, opções políticas e individuais e os nossos valores. Reconhecer as diferenças implica em romper com preconceitos, em superar as velhas opiniões formadas sem reflexão, sem o menor contato com a realidade do outro. Infelizmente, muitas vezes, encontramos entre os/as educadores/as opiniões do tipo "não vi e não gostei". Será que essa postura cabe ao/à educador/a? (GOMES, 2008 p.3)

Mas, será que a escola está preparada para entender tal concepção? Nas práticas pedagógicas percebo que ainda em algumas situações, a escola considera uma escola igual para todos, e onde ficam as diferenças? Considerar a aprendizagem e alunos de uma forma uniforme é uma maneira perigosa de entender a educação..

Sendo assim, estou refletindo a cada dia a minha prática metodológica mediante leituras realizadas em reuniões ocorridas pelo PIBID, entre outras que é através da diversidade, seja ela, cor, raça, sexo, crenças, estarei formando cidadãos críticos.

O “fazer” pedagógico no desenvolvimento das atividades em sala de aula aponta uma reeducação étnico-racial e uma quebra de paradigmas passada de geração em geração. Nessa perspectiva,

A grande tarefa no campo da educação” há de ser a busca de “caminhos e métodos para rever o que se ensina e como se ensinam, nas escolas públicas e privadas, as questões que dizem respeito ao mundo da comunidade negra. A educação é um campo com sequelas profundas de racismo, para não dizer o veículo de comunicação da ideologia branca. (ROCHA, 1998, p.56).

Nesse sentido, o que ensinar e para que ensinar são propósitos fundamentais no processo ensino-aprendizagem e é tarefa do educador tomar conhecimento do conteúdo a ser ensinado.

É nesse contexto que as aulas estão sendo ministradas e durante um planejamento realizado e orientado pela coordenadora do PIBID, juntamente acompanhado por mim, professora regente, vale salientar que a primeira experiência trabalhada foi com o gênero contos africanos, no qual os alunos puderam inserir e conhecer mais da cultura africana e seus valores.

Outra experiência significativa que foi desenvolvido pelas acadêmicas foi a temática: O racismo no futebol, no qual foi trabalhado com o gênero crônica, onde os alunos obtiveram excelentes resultados e realizaram a produção de um desenho, no qual dava-se ênfase ao período da copa do mundo, foi realizada atividades abordando a temática e produção de atividades pelos alunos.

Outro momento marcante do trabalho com a questão das africanidades foi a realização da Mostra Cultural, no qual alunos do 6º ano, num colégio público de Ponta Grossa, durante dois meses pesquisaram sobre o assunto da influência do negro no cinema, literatura, arte, dança e música. Após a pesquisa, confeccionamos materiais para serem expostos na feira. Foi um momento cultural, sendo que os alunos puderam ter acesso a informações sobre o assunto e oportunidade de colocar em prática o que foi estudado e reconhecer a importância desse povo na nossa cultura.

741

Conclusão

Com esta experiência estou aprendendo como diz FREIRE (1996), ensinar, aprender e pesquisar, esses trabalhos desenvolvidos mostram que quando o professor sente a importância de desenvolver trabalhos de valorização das diferenças culturais que compõem a nossa sociedade e a identidade de cada um, ele estará contribuindo com a própria formação cultural.

A superação do medo e do novo é que nos faz crescer e amadurecer, tornando-nos profissionais seguros que valorizem as diferentes e diversificadas raízes de identidade e que sempre está buscando compreender e ensinar diferentes modos de ser, cada um com sua maneira de pensar, agir e ser.

Então, conhecer, respeitar e tratar pedagogicamente essas diferentes experiências é um dos caminhos para tornar uma escola democrática. Essas alunas que estão envolvidas nesse

projeto farão a diferença na sua formação. São futuras profissionais que terá um novo olhar para educação e uma maneira diferente de conduzir suas aulas e seus alunos.

O processo de parceria que estabelecemos escola e universidade com o programa PIBID tem facilitado para o desenvolvimento dessas atividades, permitindo assim um trabalho colaborativo entre nós, e surtindo excelentes resultados.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAVALHEIRO, Eliane dos Santos. Identificando o Racismo, o Preconceito e a Discriminação racial na escola. In: LIMA, j. C.; ROMÃO e SILVEIRA, S.M.(orgs.). **Os negros e a Escola brasileira**. Florianópolis: NEN, n. 6, 1999, p.49-80. (Série Pensamento Negro em Educação).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e diversidade cultural**: refletindo sobre as diferentes presenças na escola. 2008. Disponível em: <http://www.ufgd.edu.br/reitoria/neab/downloads/educacao-e-diversidade-cultural-refletindo-sobre-as-diferentes-presencas-na-escola>. Acesso em: 18 set 2014.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na Escola**. 3. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 2005.

ROCHA, José Geraldo da. *Teologia e Negritude*. Santa Maria, Pallotti, 1998.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Africanidade: esclarecendo significados e definições. **Revista do Professor**. Porto Alegre, ano 19, n. 73, p. 26-30, 2003.

CONTRIBUIÇÃO DO PIBID NA FORMAÇÃO DO FUTURO PROFESSOR

Jessica Storch Luft
Bruna Mariane Guimarães Barros
Eleandro Costa de Camargo
Jessica da Silva Lorenço
UNIOESTE/*campus* Cascavel

Resumo: Este trabalho tem como objetivo analisar a formação de futuros professores, e como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná *campus* Cascavel, contribui para tal formação. O Programa tem objetivo de contribuir para a formação e fortalecimento da docência como identidade profissional. Os acadêmicos realizam atividades na universidade e nas escolas que o PIBID atua, articulando teoria e prática. Toda a pesquisa esta sustentada em aportes teóricos baseado em Nóvoa (1992), Schön (1992), Gómes (1992) e registros em diários de campo, realizado pelos bolsistas participantes do projeto, a fim de analisar, com maior propriedade, o fenômeno investigado.

Palavras-chave: Formação de Professores. PIBID de Pedagogia. Prática Reflexiva.

Introdução

O programa PIBID da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *campus* Cascavel, tem como participantes do projeto, quatro escolas municipais de Cascavel, professores alfabetizadores das respectivas escolas, e acadêmicos da universidade, os quais trabalham com o objetivo de conhecer, compreender e colaborar com a sua formação e preparação para a docência como; refletindo, estudando e atuando sobre questões como: o que é ser professor na sociedade em que vivemos; realidade dos alunos nas Escolas do Ensino Fundamental; processo de reflexão sobre a prática educativa; Currículo Básico para a Rede Municipal de Ensino de Cascavel. Os acadêmicos realizam docências, as quais contribuem muito para sua experiência prática, e para sua formação profissional.

743

Desenvolvimento

As atividades desenvolvidas no subprojeto do PIBID Pedagogia visam investigar as concepções que envolvem as práticas realizadas na escola com o intuito de construir conhecimentos no sentido de melhorar as práticas educativas, e propor aos acadêmicos em formação, o processo de reflexão sobre a prática educativa em sala de aula com um professor regente.

Este subprojeto possibilita aos acadêmicos do curso de Pedagogia vivenciar o cotidiano da sala de aula nos anos Iniciais do Ensino Fundamental I, no qual auxiliam o trabalho pedagógico das professoras regentes nas turmas de alfabetização, vivenciando as contingências, dificuldades e necessidades do dia a dia de uma sala de aula.

Os bolsistas do subprojeto realizam docências, nas quais tem a oportunidade de fazer planos de aula e colocá-los em prática, fazendo relação com as teorias aprendidas na

universidade. Após as observações participativas e docências, os alunos realizam seu registro no diário de campo, no qual se realiza de forma sistemática, o registro das atividades que ocorrem na escola na presença dos bolsistas, fazendo uma reflexão das práticas observadas e das docências. Nas ações de docência os professores regentes também fazem o registro no diário dos bolsistas, visando sempre o seu aprendizado e crescimento profissional. Nos grupos de estudo são realizadas discussões e reflexões pautadas pelas observações em sala de aula, aumentando o conhecimento crítico e reflexivo dos participantes do subprojeto.

Nóvoa (1992) relata sobre a necessidade de desenvolver na formação de professores a prática de reflexão, construindo assim uma identidade pessoal.

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1992, p.25).

Assim a formação não acontece somente pelo acúmulo de teorias, mas também por meio de um trabalho envolvendo e relacionando teoria, prática e reflexão crítica sobre todas as vivências no processo ensino aprendizagem. O subprojeto do PIBID esta propondo e possibilitando aos seus participantes esta formação, reflexão sobre a prática, ao possibilitar a vivência em sala, auxiliando e realizando docências.

Schön (1992) defende a ideia de um *praticum reflexivo*, um espaço de formação para o futuro professor, aprender a partir da análise e interpretação da sua própria prática, levando a construção de um conhecimento específico, no qual denomina tácito e pessoal, ligado à ação, que se manifesta no desempenho da sua prática.

A escola é um espaço ideal para a formação de uma prática reflexiva, estar em sala de aula, vivenciando as contingências, é muito importante para o bolsista na sua formação. Schön (1992) propõem um pensamento prático do professor que se baseia em: o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação e sobre reflexão na ação.

Para Gómes (1992) o profissional competente age refletindo na ação, inventando novas situações, experimentando, corrigindo por meio do diálogo que estabelece com essa mesma realidade. Sendo assim os conhecimentos que o novo professor deve adquirir vão além de regras, fatos, procedimentos e teorias.

Na reflexão sobre a ação, o profissional prático, liberto dos condicionantes da situação prática, pode aplicar os instrumentos conceituais e as estratégias de análise no sentido da compreensão e da reconstrução da sua prática (GÓMEZ, 1992, p.105).

Considerações finais

Refletindo por essa perspectiva, podemos dizer que o subprojeto do PIBID media o processo de construção do conhecimento científico pedagógico por meio da teoria que aprende na universidade e a prática reflexiva crítica, que praticam nas escolas, estas que fundamentarão a prática profissional desses futuros professores, que claramente estarão muito bem preparados para o trabalho sério, comprometido, com experiências e conhecimentos práticos que contribuirão ainda mais para ser um profissional de qualidade.

Por meio da participação no subprojeto do PIBID, o contato de acadêmicos com a sala de aula quando esta for uma exigência da grade acadêmica, apresenta uma grande diferença no que diz respeito à preparação dos futuros professores. Para um bolsista que vem cursando o PIBID desde o primeiro ano acadêmico, sua bagagem de experiência em docências e preparação de conteúdos a serem aplicados em sala de aula é muito maior do que um acadêmico que, ao deparar-se com a realidade de uma escola, no viés de um professor apenas no terceiro ano acadêmico é notável. A participação insigne de acadêmicos do PIBID só contribui para a formação dos professores.

Referências

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor. In: Nóvoa, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa – Portugal: Dom Quixote, 1995, p.93 – 114.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. P. 51 – 76.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa – Portugal: Dom Quixote, 1992, p. 77-91.

CONTRIBUIÇÃO DO PROJETO PIBID INTERDISCIPLINAR BIOLOGIA NO COLÉGIO ESTADUAL DA PALMEIRINHA

Juliana Mara Antonio
Eliseu da Silva Melo
Yuri Kataoka Silva
Pedro Donisete Trincaus

Resumo: O presente texto trata-se de um relato de experiência realizado pelos acadêmicos do curso de biologia que fazem parte do PIBID Interdisciplinar em meio ambiente da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) – PR. Fazem parte deste PIBID acadêmicos e professores dos cursos de biologia, geografia, história e letras tendo como foco temático o meio ambiente. O relato de experiência tratado nesse trabalho refere-se ao olhar dos acadêmicos do curso de biologia sobre suas atividades específicas e sobre sua interação com os outros cursos. As atividades específicas visam a sua formação docente enquanto biólogos e são planejadas junto com o supervisor e coordenador da sua área. Também são realizadas atividades interdisciplinares, as quais são organizadas com a participação de toda a equipe, ou seja, acadêmicos e professores da história, geografia, letras e biologia.

Palavras-chave: Escola. Educação Ambiental. Diálogo de Saberes.

Introdução

O Brasil é um país com diversos tipos de ambientes, cada um com sua expressão social, cultural e histórica. A abordagem sobre o território brasileiro não pode deixar de prescindir esta especificidade. Isto também é evidente nas suas regiões, de norte a sul do país. A educação ambiental (EA) tem a responsabilidade de formar pessoas que compreendam esta complexidade e valorizem estes ambientes. Nesta perspectiva, a EA possui uma corrente que foca esta discussão, denominada biorregionalista. A corrente biorregionalista “inspira-se numa ética ecocêntrica, focada no desenvolvimento de uma relação preferencial com o meio local. Neste sentido, entendemos o ambiente não só na sua condição física e biológica, mas também regional, no desenvolvimento de um sentimento de pertença a este último e no compromisso em favor da valorização deste meio” (SAUVÉ, 2005, p. 28).

Diante do cenário atual da educação brasileira, com todas as fragilidades existentes neste meio, tanto pela escassez de professores habilitados quanto pela qualidade do ensino (BRASIL, 2009) a Interdisciplinaridade apresenta-se como meio de superação dessas dificuldades. Esta se constitui presente quando cada profissional faz uma leitura do ambiente de acordo com o seu saber específico, contribuindo para desvendar o real e apontando para outras leituras realizadas pelos seus pares (COIMBRA, 2010). O tema comum, extraído do cotidiano, integra e promove a interação de pessoas, áreas, disciplinas, produzindo um conhecimento mais amplo e coletivizado. As leituras, descrições, interpretações e análises diferentes do mesmo

objeto de trabalho permitem a elaboração de um outro saber, que busca um entendimento e uma compreensão do ambiente por inteiro.

Embora as distinções terminológicas sobre interdisciplinaridade sejam inúmeras, o princípio delas é sempre o mesmo. Conforme Fazenda (2002), a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa.

Diante desta realidade, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) Interdisciplinar em meio Ambiente, da Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná (UNICENTRO), visa minimizar os problemas decorrentes da fragmentação do conhecimento por meio de um enfoque interdisciplinar em meio ambiente. Esse grupo PIBID é formado por professores da rede estadual e acadêmicos em licenciatura das áreas de biologia, geografia, história e letras e enfrentam o desafio de realizar um trabalho com uma abordagem interdisciplinar tendo como tema agregador o meio ambiente. Esse resumo visa relatar o impacto dessa experiência na formação docente dos acadêmicos da biologia.

Desenvolvimento

747

Trata-se de um relato de experiência realizado pelos acadêmicos do curso de biologia sobre a elaboração e aplicação de atividades específicas da área de biologia e elaboração e aplicação de atividades interdisciplinares.

As atividades do PIBID da biologia são organizadas da seguinte forma:

- 1- Aprofundamento teórico sobre o tema proposto pelo professor supervisor:

Nesta etapa, foram feitas pesquisas relacionadas aos conteúdos trabalhados com alunos, e aprofundamento teórico sobre os princípios da educação ambiental.

- 2- Elaboração de oficinas, aulas práticas e atividades:

Após aprofundamento teórico de temas ligados a biologia, foram desenvolvidas atividades práticas que atendiam aos conteúdos estudados. As atividades procuravam se adequar a faixa etária e realidade socioeconômica dos alunos.

- 3- Aplicação das atividades:

As aulas e oficinas foram aplicadas em turmas do ensino fundamental e médio. Essas atividades propiciaram o contato dos acadêmicos com o cotidiano de uma

sala de aula, promovendo desta forma vivências fundamentais para a sua formação docente.

Fotografia 8- Aula Prática Microscopia Óptica.



4- Reuniões periódicas com todo o grupo, ou seja, com as outras três áreas:

As reuniões são realizadas mensalmente. Nestas reuniões são relatadas as experiências de cada grupo e também ocorre aprofundamento teórico por meio de leitura e debate de textos.

748

Resultados e Discussões:

Verificou-se que as atividades do subgrupo da biologia contribuíram significativamente na formação docente dos acadêmicos. As atividades propiciaram aos acadêmicos sair da teoria e vivenciar uma experiência de imersão na prática docente, ou seja, estar em contato direto com o cotidiano escolar enfrentando desafios, intervindo nessa realidade. É importante destacar que toda essa vivência ocorreu sob orientação e supervisão de um professor da escola e um da Universidade, situações essas que permitem um aprofundamento contínuo de conteúdos específicos e didáticos pedagógicos.

Este mesmo programa também levou benefícios no processo de ensino aprendizagem nos colégios onde é aplicado. Na disciplina de biologia os pibidianos prepararam e desenvolveram atividades práticas, integrando e aplicando os conteúdos teóricos, a partir dos quais promoveram o desenvolvimento de diversas habilidades dos

alunos da escola. Foram trabalhadas práticas de microscopia, produção de cartazes, produção de texto entre outros.

De acordo com Lucas (2011), projetos voltados à docência, contribuem significativamente para a formação inicial de professores, além de auxiliar na criação de novas práticas pedagógicas, tendo como objetivo a elevação da qualidade de ensino.

Relatos declarados pelos pibidianos no trabalho de Holanda (2013) referiam-se ao PIBID como um programa importantíssimo para acadêmicos, que puderam colocar em prática os ensinamentos aprendidos na graduação, compreendendo a realidade escolar com seus imprevistos e problemas cotidianos e dessa maneira conseguindo enfrentar estes desafios. A convivência com os alunos foi fundamental para entender suas dificuldades e melhorar como professor.

Corroborando com esta realidade, o grupo da biologia do PIBID Interdisciplinar em meio ambiente pode vivenciar assim como o trabalho de Holanda (2013), esta magnífica experiência, onde os acadêmicos puderam aprender e compreender a realidade da escola pública, e sentiram-se animados a tentar modificá-la. Verificou-se que além dos futuros docentes mais bem preparados, os alunos desenvolveram-se cognitivamente e pessoalmente também. As atividades lúdicas permitiram a estes compreender aspectos teóricos na prática. Segundo Araújo (2000), “A capacidade de brincar possibilita às crianças um espaço para resolução dos problemas a sua volta, e de se identificar como um ser social”.

As reuniões gerais com outros pibidianos, das outras áreas permitiram o exercício do diálogo e da interdisciplinaridade assim acreditamos que essa experiência do Programa PIBID, propicia elementos consistentes para enriquecer a formação docente de acadêmicos das licenciaturas que poderão se refletir em melhoria na qualidade do ensino no contexto brasileiro.

Referências

ARAÚJO, I. R.O. **A Utilização de Lúdicos para Auxiliar a Aprendizagem e Desmistificar o Ensino da Matemática.** Dissertação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro:** com base nos resultados do censo escolar da educação básica 2007. Brasília: Inep, 2009.

COIMBRA, A. S. **Interdisciplinaridade e Educação Ambiental**: Integrando seus Princípios Necessários. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2010.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: Efetividade ou Ideologias. 5.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

HOLANDA, D. S.; SILVA, C. S. M. A contribuição do PIBID na formação docente: um relato de experiência. **XI ENEM: Encontro Nacional de Educação Matemática**, 2013.

LUCAS, M. A. O. F. U.; OLIVEIRA, A. S. U.; GÓES, E. G. T. U.; DIAS, P. D. D. A. U.; EUGÊNIO, A. C. U. Diário PIBID: Uma Experiência de Registro da Prática Pedagógica e de Formação Docente Inicial. In: **X Congresso Nacional de Educação– EDUCERE/I**

Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação– SIRSSE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, v.7, 2011.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental. In: SATO, Michele e CARVALHO, I.C.M (org) Educação Ambiental: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: REFLEXÕES A PARTIR DO SUBPROJETO “TECNOLOGIAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA”

Maria Ivete Basniak¹

Resumo: O objetivo do trabalho é apresentar as principais contribuições do PIBID na formação continuada de professores, identificadas no subprojeto: “Tecnologias e Formação de Professores para o ensino da Matemática”. Tomaram-se como elementos de análise os debates realizados no decorrer do subprojeto e produções dos supervisores do PIBID. Destaca-se a integração possibilitada pelo programa da universidade à Educação Básica, inserindo o aluno bolsista na escola e possibilitando o professor já formado e atuante em sala de aula retomar atividades acadêmicas ao vincular-se novamente à universidade através do PIBID, possibilitando a realização de pesquisas e discussões que geram reflexões sobre a prática em sala de aula e aperfeiçoamento profissional desses professores.

Palavras-chave: Formação continuada. Prática docente. PIBID.

Introdução

Este trabalho objetiva apresentar as principais contribuições do PIBID para a formação continuada dos professores da Educação Básica identificadas no subprojeto PIBID de Matemática “Tecnologias e Formação de Professores para o Ensino da Matemática” da UNESPAR campus de União da Vitória. Essas contribuições foram identificadas através de observações realizadas durante as discussões ocorridas nas reuniões realizadas junto com os alunos bolsistas do subprojeto e com os supervisores em especial, além do que é expresso em seus relatórios e trabalhos produzidos e apresentados em eventos da área.

A formação inicial de professores é o foco do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência, mas acredita-se que o mesmo pode ser também um dos mais eficientes programas na formação continuada dos professores, entendendo que esta deve estar atrelada a reflexões sobre a prática docente que integrem teoria e prática, corroborando com as ideias de Nóvoa (2002) que destaca que os professores se formam na escola e Freire (1996) que a docência promove aprendizagem continuada.

Desenvolvimento

¹ Professora do Colegiado de Matemática da UNESPAR – campus de União da Vitória. Coordenadora do subprojeto de Matemática Tecnologias e Formação de Professores para o Ensino da Matemática

A organização do subprojeto “Tecnologias e formação de professores para o ensino da Matemática” prevê atividades nas escolas, em grupos de trabalho e de discussão e tarefas individuais. Assim, os alunos bolsistas são divididos em três grupos que atuam em três diferentes escolas com realidades distintas e que proporcionam diversas experiências aos alunos bolsistas. Nessas escolas, os alunos realizam inúmeras atividades, que vão desde conhecer o Projeto Político Pedagógico da escola, a organização dos diversos espaços escolares, participar das aulas de diferentes professores auxiliando-os, até preparar suas próprias aulas e desenvolvê-las com os alunos da escola, sob a orientação do supervisor.

Ao observar os alunos e se virem observados por eles, os professores declararam que viram sua própria prática em sala de aula alterada, pois passaram a refletir mais sobre seu trabalho em sala de aula. Para auxiliar os alunos bolsistas em sua formação, o professor supervisor é levado a buscar estratégias para sua própria prática docente. Como pode ser lido no trabalho apresentado por uma das supervisoras no III Seminário Nacional do PIBID e IV Encontro Nacional das Licenciaturas:

Com a participação dos bolsistas do PIBID, os professores supervisores e colaboradores se sentiram motivados a ensiná-los, passando a diversificar a metodologia aplicada em suas aulas para que os bolsistas reproduzam outras metodologias que não somente a tradicional, motivando também os outros professores da escola para que também busquem essa atualização (KIMAK, 2013).

752

Há que se destacar que além dos professores supervisores, outros professores da Educação Básica participam de atividades do PIBID. No caso do subprojeto de que trata este trabalho, atualmente além dos professores supervisores, mais sete professores da Educação Básica estão envolvidos no subprojeto, sendo essa colaboração muito válida, como se lê no relatório apresentado por um dos supervisores do PIBID do subprojeto: “Vale ressaltar, a importância da participação dos professores colaboradores no desenvolvimento das atividades planejadas, flexibilização de conteúdos e recursos pedagógicos[...]” (RELATÓRIO Parcial Subprojeto Tecnologias e Formação de Professores para o Ensino da Matemática, 2014).

Normalmente os alunos vão para a escola por um período semanal (manhã ou tarde, pois estudam a noite), atuando em uma mesma escola durante um semestre. As atividades que são realizadas nas escolas são preparadas e discutidas com o grupo que atua naquela escola em reuniões semanais, e, além disso, são posteriormente

selecionadas, depois de aplicadas, para serem debatidas com todo o grupo em reuniões quinzenais.

Portanto, após leitura e discussão de uma hora aproximadamente sobre um texto, os alunos expõem seus planos de aula para o grupo, apresentando além do que foi planejado também os resultados e principalmente as contribuições para sua formação. Todos podem fazer considerações, apresentando contribuições.

Há, portanto aprofundamento teórico proporcionado pelas leituras e discussões realizadas pelo grupo e ainda pela necessidade de busca por materiais para os alunos bolsistas. As discussões teóricas realizadas buscam sempre proporcionar reflexões sobre a prática, identificando pontos em comum entre ambas, relacionando-as e/ou contrapondo teoria e prática. Assim, surgem reflexões sobre a aprendizagem dos alunos da Educação Básica e da forma como aprendem, fazendo com que os bolsistas em formação inicial e professores da Educação Básica já formados busquem novas formas de melhorarem suas aulas.

Quinzenalmente são realizadas tais reuniões que são alternadas com grupos de trabalho realizados com produção de material didático pedagógico apropriado para ser desenvolvido junto aos alunos das escolas da Educação Básica, envolvendo o uso das novas tecnologias. Nesses estudos quinzenais, o grupo é novamente dividido em outros três que conta com a participação de outros professores da universidade para a produção de material sobre os conteúdos de matemática: Números e álgebra, Geometrias e Estatística.

Os professores supervisores participam também desses grupos que pesquisam e desenvolvem material didático pedagógico para trabalhar com conteúdos de matemática com os alunos da Educação Básica. Dessa forma, a pesquisa e produção de material passa também a integrar suas atividades profissionais. As atividades desenvolvidas nos grupos envolvem intensa discussão em relação a linguagem do material, a fim de que o mesmo seja acessível ao aluno, ao mesmo tempo que permita ao aluno o desenvolvimento de tarefas que não tenham a simples característica de memorização ou repetição, mas que desafiem o aluno na busca de respostas que lhe permitam construir conhecimento. Nesse sentido, é necessário aliar a pesquisa a discussões a fim de buscar metodologias para o ensino dos conteúdos de matemática da Educação Básica através de softwares que promovam a aprendizagem dos alunos.

Considerações Finais

Observa-se, portanto, ainda a necessidade de ampliar as discussões em relação a formação continuada dos professores a fim de que estes sintam-se capazes de contribuir com suas experiências e conhecimento para melhorar a qualidade da educação. Para isso é imprescindível dar voz ao professor, ouvi-lo e promover momentos de busca de soluções, solicitando o engajamento desses profissionais na busca de soluções para os problemas educacionais atuais, de maneira que se sintam parte do processo educacional. Assim, urge a necessidade de políticas públicas que considerem essas questões.

Na rotina da escola com uma grande quantidade de aulas o professor sai de uma sala e entra em outra de forma praticamente mecânica, sendo que esse processo de reflexão muitas vezes acaba sendo esquecido.

Além disso, as formações continuadas propostas, normalmente se resumem a cursos esporádicos sem continuidade, realizadas de forma a passar receitas prontas, que nem sempre condizem com o trabalho do professor em sala de aula, não se constituindo espaço de debates e discussões.

Entende-se que a formação continuada precisa possibilitar espaços de debates e discussões entre profissionais da educação sobre os problemas que vivenciam cotidianamente no espaço escolar, estabelecendo “frentes de ataque” a esses problemas, que se desenvolvam em conjunto com toda a comunidade escolar. Pois, de acordo com Nóvoa (2002): “[...] historicamente, os docentes desenvolveram identidades isoladas”. E assim, urge a necessidade de estratégias que contemplem mais o trabalho coletivo, em que o professor se sinta parte do processo educativo, capaz de gerar mudanças. É necessário que se estabeleça ações e “uma dimensão de grupo, que rejeite o corporativismo e afirme a existência de um coletivo profissional” (NÓVOA, 2002). E nesse sentido que se identifica no PIBID algumas dessas características, embora estas não constem nos objetivos do Programa, pensado para a formação inicial de professores, mas com potencial para ser expandido também à formação continuada. Pois, ao contrário dos modelos de formação continuada que se tem presenciado que não levam em conta o trabalho do professor e não mantêm realmente uma rotina de desenvolvimento de atividades, o PIBID se desenvolve no ambiente escolar e discute

essas ações embasadas em referencial teórico, integrando pesquisa e ensino com atividades semanais previstas durante todo o ano letivo.

Referências:

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

KIMAK, S. R. PIBID: Contribuições para a formação dos professores da Educação Básica. **Anais do IV Encontro Nacional das Licenciaturas e III Seminário Nacional do PIBID**. Uberaba, 2013.

NÓVOA, A. Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**. Edição nº 142 (maio). São Paulo: Abril Cultural, 2002. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/professor-se-forma-escola-423256.shtml>. Acesso em: 01 ago. 2014.

RELATÓRIO parcial do PIBID do Subprojeto Tecnologias e Formação de Professores para o Ensino da Matemática. Curso de Matemática da UNESPAR *campus* de União da Vitória, ago. 2014.

CONTRIBUIÇÕES E CONEXÕES NO PIBID MATEMÁTICA DA UEM: REFLETINDO SOBRE AS AÇÕES EM ESCOLAS PARCEIRAS

Alexandra de Oliveira Abdala Cousin
aoacousin@uem.br

Gabriela de Assis Morotti
ra83183@uem.br

Letícia de Souza Santos
ra61554@uem.br

Naiara Caroline Aparecido dos Santos
ra78029@uem.br

Resumo: Esse trabalho apresenta um breve panorama do subprojeto PIBID/Matemática desenvolvido no Departamento de Matemática da Universidade Estadual de Maringá. Apresentaremos um relato histórico desde que o PIBID foi implantado, em sua primeira edição, até o momento atual, com a finalidade de promover reflexões e conexões sobre as ações que foram e que estão sendo implementadas. Objetivamos também promover indicações de novas frentes de trabalho diante do quadro apresentado nas escolas parceiras atuais em que o PIBID/MAT da UEM está sendo desenvolvido e da importância que o projeto proporciona aos acadêmicos envolvidos tendo uma experiência direta com o ambiente escolar.

Palavras-chave: PIBID. Matemática. Educação Básica.

Introdução

A proposta deste trabalho é promover reflexões e conexões sobre as ações que foram implementadas pelo subprojeto PIBID/Matemática da Universidade Estadual de Maringá em sua primeira edição e as que estão sendo propostas atualmente; com o objetivo de oferecer indicações de novas frentes de trabalho diante do panorama apresentado nas escolas parceiras atuais em que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) está sendo desenvolvido. O interesse em discutir o tema surgiu no momento em que fomos investigar as características geográficas, econômicas, sociais e de desempenho em Matemática dos alunos das escolas parceiras atuais por meio dos indicadores disponibilizados pelos órgãos oficiais, especificamente o Inep; e discussões e avaliações diagnósticas realizadas com as comunidades envolvidas. A trajetória percorrida propiciou a elaboração de um projeto de intervenção metodológica de trabalho para atuarmos nas escolas parceiras que teve como objetivo inicial a colaboração nos processos de ensino e aprendizagem da Matemática visando amenizar as dificuldades apresentadas pelos alunos; visto que uma das finalidades do PIBID é antecipar o vínculo entre os futuros professores e as salas de aula da Educação Básica, especialmente da rede pública. Desta forma, destacamos que entre os objetivos do PIBID, particularmente na área de Matemática, está a busca de experiências

756

metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, orientadas para a superação das dificuldades identificadas nos processos de ensino e de aprendizagem.

Breve histórico do PIBID/MAT na UEM

Vamos, inicialmente, caracterizar o projeto PIBID na Universidade Estadual de Maringá por meio de dois marcos importantes: o primeiro período, e o projeto atual, que denominaremos de segundo período.

O primeiro período do projeto PIBID Matemática foi implementado em abril de 2010 e procurou atingir suas metas básicas, por meio das principais ações, como: complementação da formação do licenciando em Matemática e a melhoria na aprendizagem em Matemática pelos alunos das escolas parceiras.

O projeto iniciou-se com reuniões nas escolas parceiras envolvendo todas as partes interessadas: os professores, a equipe pedagógica e a direção do colégio, os bolsistas ID da UEM, as supervisoras e a coordenadora de área do projeto. Nessas reuniões o corpo docente e equipe pedagógica relataram as dificuldades que os alunos apresentavam na disciplina de Matemática e, após amplos debates as atividades foram definidas, sendo que estas poderiam ser alteradas conforme as necessidades de cada escola parceira. As principais atividades propostas foram: monitorias para o Ensino Fundamental e Médio, minicursos, acompanhamento de professores em sala de aula, grupo de resolução de problemas e confecções de materiais didáticos, bem como a aplicação de uma avaliação diagnóstica, juntamente com um questionário socioeconômico.

Para a elaboração das atividades, foram levadas em consideração as dificuldades de leitura e interpretação de textos, apontadas pelos professores das turmas envolvidas, com reavaliação semanal em reuniões com os bolsistas, as supervisoras e a coordenadora de área, durante o ano letivo.

Outras atividades elaboradas, tais como a confecções de jogos, para serem aplicados nas ações programadas ficou no acervo do Laboratório de Matemática das escolas parceiras para que fossem utilizados pelos demais professores, quando necessário.

No início e no final de cada ano letivo, também foram realizadas avaliações em todas as turmas participantes das escolas parceiras, para verificar e estabelecer um diagnóstico do desempenho dos alunos na disciplina de Matemática. A tabulação e parte

da análise dos dados foram executadas em parceria com o Departamento de Estatística da UEM.

As principais dificuldades encontradas nesse primeiro período foram manter a participação dos alunos nas atividades programadas, visto que as monitorias e os minicursos eram oferecidos no contra turno das aulas e, os alunos tinham dificuldade de locomoção. Também observamos forte falta de comprometimento dos pais com o estudo dos filhos e a não valorização dos estudos por parte dos alunos.

Há de se destacar, nesse momento, alguns avanços observados nas escolas parceiras tais como o aperfeiçoamento de habilidades de suma importância para os alunos como: raciocínio lógico, concentração, abstração, memória, leitura, interpretação e aquisição de conteúdos.

Essas atividades também proporcionaram às professoras supervisoras possibilidades de capacitação continuada tão solicitada atualmente, principalmente nas áreas de ciências exatas.

Outros fatores importantes ocorreram como produção de materiais didáticos para auxiliar no ensino da Matemática; o hábito de estudo, por parte dos alunos, além do horário regular das aulas; diminuição nos índices de repetência; e particularmente, em uma das escolas parceiras, uma melhoria no desempenho escolar na Prova Brasil, elevando o IDEB de 5,0 em 2009, para 6,0 em 2011.

758

Sobre o período atual e as possíveis conexões

O segundo período do projeto PIBID Matemática teve início em março de 2014, com algumas mudanças significativas, que foram desde a aprovação de um novo subprojeto pela CAPES, até alterações em algumas ações, tais como: substituição das escolas parceiras, incorporação de novas atividades, e aumento no número de bolsas, tanto para coordenação de área como para supervisores e acadêmicos.

Atualmente estamos trabalhando em duas escolas parceiras localizadas, respectivamente, próxima à zona central da cidade e em um bairro próximo à periferia. Cada uma dessas escolas têm duas professoras supervisoras atuando no PIBID, sendo que a escola que apresentou um IDEB mais alto, no momento do encaminhamento do projeto, conta hoje com 08 bolsistas ID e 02 acadêmicos voluntários, e oferece apenas o Ensino Fundamental. Na outra escola temos 16 bolsistas ID atuando nos níveis do Ensino Fundamental e Médio.

Na elaboração desse novo projeto procuramos analisar algumas atividades que tiveram bom aproveitamento no período anterior e, por esta razão resolvemos mantê-las nas novas escolas. As principais atividades desenvolvidas atualmente são: encontros semanais de orientação com as supervisoras e coordenadores; apresentação de palestras e seminários, por docentes e bolsistas; assistência pedagógica em sala de recursos; monitorias; minicursos para o Ensino Médio; criação de grupo de resoluções de problemas nas escolas; acompanhamento de professores em sala de aula; confecção e aplicação de jogos didáticos, no intuito de suprir as eventuais deficiências da escolarização básica com relação à Matemática.

Assim como no primeiro período do PIBID, uma das importantes atividades desenvolvidas foi a elaboração e aplicação de uma avaliação diagnóstica e um questionário socioeconômico no início do ano letivo em todas as turmas das escolas parceiras. A análise dos dados coletados está sendo executada em parceria com o Departamento de Estatística da UEM, e deverá ser tema de trabalhos futuros nossos.

Além do colocado acima, temos também já observado alguns resultados positivos, se compararmos com o período anterior, apesar do curto espaço de tempo de implantação. Esses resultados se fizeram presentes, principalmente, no envolvimento das novas escolas parceiras, que têm procurado atender nossas solicitações quando necessário, e num maior envolvimento dos alunos em uma das escolas, participando periodicamente das atividades planejadas.

Esperamos que ao final do presente projeto, os bolsistas ID tenham tido a oportunidade de ter vivenciado mais de perto a rotina da escola, com vistas a melhoria da qualidade do ensino de Matemática, e elevado a qualidade de sua formação acadêmica; e também que as escolas parceiras apresentem diminuição nos índices de evasão e repetência, e melhorem o desempenho escolar de seus alunos nas avaliações oficiais.

Considerações finais

Um projeto dessa natureza vem ao encontro aos anseios dos profissionais que trabalham na formação de professores. Acreditamos que o subprojeto PIBID/MAT da UEM atingirá os seus objetivos e contribuirá para a melhoria na qualidade, tanto do nosso curso, quanto das escolas parceiras. Esse trabalho aqui apresentado teve como eixo central a formação consistente e contextualizada do professor de Matemática,

buscando potencializar a atuação do futuro professor por meio de ações vivenciadas no ambiente escolar e sob a orientação e supervisão dos coordenadores.

Destacamos também a oportunidade oferecida aos licenciandos, bolsistas ID, que podem aumentar suas experiências, paralelamente às disciplinas do curso, acrescentando conhecimento científico e prática docente, visto que, durante o projeto o bolsista percorre todas as etapas da prática profissional: o estudo, o planejamento, a seleção e a produção de material didático e o contato com as particularidades de cada aluno, tornando-o responsável pelo processo a ser desencadeado rumo ao efetivo aprendizado de nossos alunos na Educação Básica.

COR: EVIDÊNCIA DE REAÇÃO QUÍMICA

Bruno Pereira Dantas
Diullye Miola
Elci Machado dos Santos Belin
Gabriele Leske

Resumo: Este trabalho discute a Mostra realizada pelo grupo PIBID – Química Unioeste com o tema “Química das Cores”, no período vespertino, em duas turmas de formação docente no Colégio Estadual Presidente Castelo Branco. O trabalho desenvolvido procura explicar, por meio de experimentos, que a cor é, e pode ser considerada uma evidência de reação química. Os estudantes em suas respostas citaram exemplos relatados no decorrer da Mostra além de exemplos relacionados ao cotidiano, onde a mudança de cor é um indício que ocorreu uma reação química.

Palavras-chave: Cores. Química. Experimentação.

Introdução

O PIBID – Química é um projeto voltado à prática docente e assim, tendo em vista a importância da experimentação no ensino da Química para a aprendizagem, realizamos experimentos demonstrativos nos quais a propriedade “cor” é evidência de reação química, em uma Mostra de Cores no Colégio Estadual Presidente Castelo Branco – Ensino Normal e Profissional.

Nesta Mostra, realizamos uma exposição sobre a História e Propriedades das Cores e no laboratório experimentos (detalhados no presente trabalho) porque entendemos que “a experimentação no ensino pode ser entendida como uma atividade que permite articulação entre fenômenos e teorias” (SILVA; MACHADO e TUNES, 2010, p. 235). Sendo a experimentação de grande importância no desenvolvimento das teorias científicas e ainda, algo que desperta um forte interesse dos estudantes, acreditamos que

A experimentação é essencial para um bom ensino de Ciências. Em parte, isto se deve ao fato de que o uso de atividades práticas permite maior interação entre o professor e os alunos, proporcionando, em muitas ocasiões, a oportunidade de um planejamento conjunto e uso de estratégias de ensino que podem levar a melhor compreensão dos processos das ciências (ROSITO, 2008, p.197).

Entretanto, segundo Borges (2002), a maioria dos colégios não possui ainda laboratório de ciências. Há quem defenda que muitos problemas do ensino de Ciências ocorrem devido ao fato da ausência de aulas práticas no laboratório, acreditam que equipar laboratórios nas escolas e treinar os professores para isto, melhoraria a qualidade do ensino. No presente trabalho, realizamos experimentos demonstrativos no

laboratório, pois conforme White (1996) apud Borges (2002) aula prática neste ambiente

[...] conflita com teorias e expectativas. Nós preferíamos pensar que os laboratórios funcionam por que apresentam cor, a curiosidade de objetos não-usuais e eventos diferentes, em um contraste com prática comum na sala de aula de permanecer assentado (WHITE, 1996, p. 761 apud BORGES, 2002, p. 296).

Em geral, o ensino de ciências apoiado na experimentação é pouco usual no Brasil e a maioria das escolas que fazem o uso de laboratórios é realizada de modo esporádico e sem uma sistematização (CRUZ e GRALHARDO-FILHO, 2009). Contudo, entendemos que as atividades laboratoriais são fundamentais no processo de ensino de Química.

A Mostra de cores teve como objetivo divulgar o grupo PIBID – Química no colégio por meio da contextualização e experimentação foi possível demonstrar que mudança de cor é uma evidência de uma reação química.

Metodologia

A Mostra foi dividida em duas partes. Na primeira, os estudantes foram encaminhados para uma sala de recursos audiovisuais, onde foi apresentada a história, propriedades das cores e a decomposição da luz branca nas cores do arco-íris. Posteriormente, eles foram conduzidos para o Laboratório de Química. O grupo PIBID realizou experimentos demonstrativos, nos quais, cores evidenciam a ocorrência de uma reação química. Os experimentos foram:

1. Garrafa azul:

Este experimento consiste em adicionar cinco colheres de glicose, duas de hidróxido de sódio, 20 gotas de azul de bromotimol concentrado e 300 mL água em um balão volumétrico de 500 mL, e sob agitação observa-se a mudança de coloração. O que chamou a atenção dos alunos é o fato de que esta solução muda de coloração ao deixá-la parada, e volta à cor inicial ao agitar. Este experimento teve explicações referentes a conceitos de oxi-redução.

2. Teste da chama:

O teste da chama verifica a presença de um determinado cátion de um sal ao colocá-lo em contato com a chama, pois cada cátion tem uma determinada cor. Separamos seis sais que continham os cátions potássio, sódio, cálcio, estrôncio, bário e cobre e os colocamos em um aparato com papel alumínio e álcool gel, separadamente.

Em contato com a chama cada sal apresentou uma coloração específica. Os alunos se interessaram pelas cores emitidas e ao serem questionados sobre o porquê das diferentes colorações não conseguiam explicar, após explicações fizeram analogia aos fogos de artifícios e cogitaram a possibilidade de haver alguns destes cátions. Este experimento teve explicações sobre excitação dos elétrons e liberação de cor característica.

3. Sopro mágico:

Este experimento tem como característica a perda da cor rósea, colocamos em dois béqueres de 50 mL água da torneira, 10 gotas de hidróxido de amônio e 4 gotas de fenolftaleína. A solução ficou rósea. Entregamos para dois estudantes a solução com um canudo para assopram e observarem a mudança da coloração. Houve interesse por parte dos estudantes e certa disputa para que a mudança de coloração fosse mais rápida que a do outro. Este experimento teve explicações sobre conceitos de ácido-base.

4. Repolho roxo – indicador ácido-base natural:

Este método consiste em verificar o pH por meio da mudança de coloração, para isto usamos as seguintes substâncias: alvejante, detergente, vinagre e sabão, que são reagentes de fácil acesso e colocamos um pouco da solução de extrato de repolho roxo que é um indicador ácido-base natural. Houve a mudança de cor das substâncias onde os estudantes identificaram o pH das mesmas, pela escala de pH própria para o repolho roxo.

Para analisar o que os estudantes perceberam da etapa experimental da Mostra de Cores, realizamos duas perguntas.

- 1) *A mudança de cor evidencia uma reação química. Cite um ou mais exemplos onde você consegue relacionar reações do dia a dia que acontecem com a mudança de cor.*
- 2) *Um arco-íris pode ser formado a partir de um prisma. Como o arco-íris se forma com a chuva?*

Realizamos uma primeira análise sobre as respostas produzidas pelos estudantes na questão 1, nesta etapa utilizamos como ferramenta de auxílio o programa wordle.net, para observar quais são as palavras mais mencionadas nestas respostas. Quando são repassados textos para este programa, ele produz uma imagem de diversas palavras, nas quais as palavras mais mencionadas ficam de tamanho maior – em evidência.

Em outra etapa foram analisadas as próprias respostas dos estudantes, para as duas questões, para compreender e interpretar se as informações repassadas para eles durante a Mostra de Cores foram significativas.

Resultados e Discussões

Responderam ao questionário, 62 estudantes em duas turmas, 3ª e 4ª Série do Ensino Profissional de Formação Docente, do colégio citado acima, obtemos a Figura 1, com auxílio do programa wordle.net., referente a questão 1.



Figura 1: Palavras mais citadas pelos estudantes.

Observamos na Figura 1, que as palavras “água”, “sol”, “arco-íris”, “cor”, “céu” estão em tamanho maior, ou seja, foram diversas vezes citadas nas respostas pelos estudantes, analisamos que alguns estudantes citaram o arco-íris como sendo uma reação química do dia a dia, que tem como evidência de reação a mudança de coloração. Outros exemplos foram citados: “O céu quando o sol está se ponto, muda de cor. No início é azul, ao anoitecer, ele começa a mudar as cores, às vezes fica vermelho, laranja, rosa. Mas tudo isso depende do sol e as cores ficam perto do sol”. Constatamos que no decorrer da Mostra de cores, o prisma, a formação do arco-íris e reações químicas foram explicadas para os estudantes, assim, estes provavelmente confundiram as informações recebidas. Confundiram conceitos relacionados à decomposição das cores com as colorações que evidenciam uma determinada reação química.

Percebemos que algumas palavras, que estão em tamanho menor, como “pulseira”, “alvejante” e “roupas”, foram respostas de estudantes que conseguiram recordar de alguns exemplos de contextualizações que foram apresentadas em conjunto aos experimentos, como: roupas coloridas que mudam de coloração em contato com alvejante; pulseiras de festa que ficam reluzentes quando o tubo capilar interno é

quebrado e alimentos que mudam de coloração quando ocorre o processo de decomposição.

Como analisamos todas as respostas apresentadas pelos estudantes, é possível observar que estes relacionaram situações do cotidiano com os conceitos discutidos com eles na Mostra que pode ter relacionado com o teste da chama. Mistura de tintas, é outra reação que o estudante percebe a mudança de coloração. Maçã e batata são oxidadas quando cortadas e assim ocorre alteração de coloração, exemplo este que foi citado no decorrer dos experimentos e percebido pelo estudante no dia a dia. Outro percebeu a interferência de corantes naturais quando colocados no arroz branco, como cenoura e tomate dando ao arroz cor do corante natural. O estudante que percebeu a mudança de cores em roupas quando se utiliza água sanitária, é o mesmo que percebeu que em paredes que ficam expostas ao sol, com o decorrer do tempo, perde a intensidade da cor. Na atividade experimental, citamos exemplos em relação à oxidação que ocorre sobre alimentos, alguns estudantes relacionaram estes exemplos quando o alimento queima ou sobre ele é adicionado corante. Lentes Transitions, são aquelas que em presença de raios solares e claridade, escurecem, e o estudante percebeu que esta mudança de coloração, tinha relação com a química das cores e isso pode estar presente no dia a dia deste estudante.

Tendo em vista que o questionário proposto aos estudantes foi realizado aproximadamente um mês após a Mostra, podemos constatar que os estudantes responderam as questões com situações observadas no dia a dia e exemplos relatados na atividade experimental, nos fornecendo indícios que as informações foram assimiladas por eles.

A questão 2, de modo geral, foi respondida por quase todos os estudantes com diferentes palavras, mas que não precisa de uma análise muito crítica para entender o sentido da resposta caminha para uma resposta igual ou muito semelhante uma da outra, como por exemplo.

“O arco-íris se forma quando a luz bate nas gotas de água”, outro aluno disse “o arco íris se forma quando raios de sol refletem nas gotículas de água, ou seja, água da chuva”, nota-se que as respostas são muito parecidas. Há também algumas um pouco mais elaboradas como, “o arco-íris se forma através da luz que passa pela gota de chuva, que acaba refletindo várias cores, que são as cores que tem no arco-íris”, outro exemplo é, “A luz transmitida pelos raios do sol, ao passar pelas gotas de chuva sofre

um processo de refração, onde a cor branca da luz transformar-se nas cores do arco-íris”.

Mesmo o nosso intuito não sendo avaliar o que os estudantes aprenderam ou a quantidade de conceitos que os mesmos obtiveram de forma significativa, foi possível observar que quatro alunos não conseguiram explicar de forma coerente como o arco-íris se forma uma das respostas foi, “Creio que seja uma reação química do calor do sol com a chuva” ou a resposta dada por outro estudante foi “Eu acho que é porque ocorre uma reação com o sol e há com o tempo chuvoso, daí forma os diferentes tons”. Tendo em vista que de 62 estudantes que responderam o questionário quatro não souberam responder a questão em si de forma coerente, nota-se que a atividade no laboratório como a mostra de cores, pode ser considerada com uma ferramenta que auxilia o professor no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Considerações Finais

O objetivo central da Mostra realizada consistia em apresentar o grupo PIBID – Química no colégio. Entretanto, como todo trabalho desenvolvido pelo grupo, as atividades devem contribuir de forma a acrescentar conceitos para gerar mudanças a suas percepções. Observamos por meio do questionário que a maioria dos estudantes citou em suas respostas exemplos que foram discutidos no decorrer do experimento, como a principal característica de uma Mostra é informar, notamos que os estudantes conseguiram assimilar as informações e que conseguem relacionar estas informações às suas atividades diárias.

766

Referências Bibliográficas

BORGES, T. **Novos Rumos Para o Laboratório Escolar de Ciências**. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, Florianópolis, SC, v.19, n.3, p. 291-313, 2002.

ROSITO, B. A. Construtivismo e Ensino da Ciência; **O Ensino de Ciências e a Experimentação**. 3 ed. Porto Alegre/RS: PUCRS, 2008.p. 197.

SILVA, R. R.; MACHADO, P. F. L.; e TUNES, E.; **Ensino de Química em Foco – Experimentar Sem Medo de Errar**. RS: Ijuí, 2010. p. 235.

CRUZ, R. e GRALHARDO-FILHO, E.; **Experimentos de Química**. 2 ed. SP: Livraria da Física. 2009.

CRIATIVIDADE E LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DEMANDAS SITUADAS NA EMEI ALICE OTÊNIO

Maria Lúcia Vinha¹
Priscila Gonçalves Dias²
Kelly Guaita Francisquinho³
Larissa Panichi⁴

RESUMO: O objetivo principal deste estudo foi analisar a criatividade e a ludicidade na educação infantil no contexto das demandas da Escola Municipal de Educação Infantil Alice Otênio. Essa EMEI integra o Sub Projeto “Pedagogia-Educação Infantil”, vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, PIBID. O estudo se pautou em pesquisa bibliográfica e em observações na EMEI, a qual apresenta demandas da ordem de estrutura física, de manutenção, de número insuficiente de docentes e de aprofundamento didático e pedagógico. Concluiu-se que a criatividade e a ludicidade na educação infantil devem ser consideradas como eixos norteadores das atividades pedagógicas e que, no entanto, a realidade da EMEI observada coloca importantes demandas que devem ser enfrentadas para que a criatividade e a ludicidade possam ser efetivamente consolidadas.

Palavras-chave: Educação infantil. Criatividade. Ludicidade. Demandas.

1) Introdução

A Escola Municipal de Educação Infantil Alice Otênio integra o Sub Projeto “Pedagogia-Educação Infantil”, da Universidade Estadual do Norte do Paraná, UENP, Campus de Jacarezinho, Paraná, vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, PIBID.

A valorização da criatividade e da ludicidade na educação infantil se constituiu numa das temáticas abordadas no Ciclo de Estudos organizado para os integrantes do Subprojeto.

Após o Ciclo de Estudos, todos os Discentes, divididos em grupos, acompanhados pelas Supervisoras, em agosto de 2014, durante uma semana, procederam às observações nas escolas de educação infantil integrantes do Subprojeto. As observações foram fundamentadas nas temáticas abordadas no Ciclo de Estudos e

¹ Formada em Pedagogia e em Ciências. Pós Doutorado em Educação. UENP. mlvinha@uenp.edu.br.

² Formada em Pedagogia. Supervisora do Pibid. EMEI Alice Otênio. priscila.g.dias@hotmail.com.

³ Acadêmica do Curso de Pedagogia. Bolsista de ID do PIBID. UENP. kellyguaita@yahoo.com.br.

⁴ Acadêmica do Curso de Pedagogia. Bolsista de ID do PIBID. UENP. lari_panichi@hotmail.com.

também no documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (BRASIL, 2009).

Assim, as observações foram efetivadas a partir de aspectos previamente estipulados, tais como a composição da equipe escolar, a elaboração do Projeto Pedagógico, a organização do espaço e do tempo, em termos de estrutura física e de atendimento às pessoas, considerando-se número de alunos por turma e por docente, equipamentos e materiais disponíveis. Além disso, as observações levaram em conta a participação dos pais na escola, a relação entre professores e alunos, a inclusão do respeito à diversidade indígena e afro-brasileira no currículo, as formas de avaliação do processo de ensino e aprendizagem, a articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental, a organização de práticas pedagógicas que levem em conta a mediação, a criatividade e a ludicidade de forma a assegurar o aprendizado e o desenvolvimento das crianças.

Nesse sentido, este estudo recorreu à pesquisa bibliográfica e de campo com o objetivo de analisar a criatividade e a ludicidade na educação infantil no contexto das demandas da Escola Municipal de Educação Infantil Alice Otênio.

768

2) Criatividade e ludicidade na educação infantil

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, DCNEI, (BRASIL, 2010, p. 12) situam a criança como um “sujeito histórico e de direitos que, 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”. É importante destacar nessa citação, que a criança tem um papel ativo no seu processo de socialização de forma que ela influencia o meio em que vive e também é influenciada por ele. Assim, a criança não é apenas um organismo em desenvolvimento, mas um sujeito em processo de formação, que se constitui e é constituído.

Nesse sentido, a educação escolar infantil assume posição de relevância no que se refere à proposição de espaços que contribuam para o processo de socialização das crianças de modo que permitam a vivência de sua curiosidade peculiar. Assim, as questões relacionadas à criatividade e à ludicidade tornam-se pertinentes de serem contempladas, pois remetem aos princípios estéticos que devem ser considerados na elaboração de propostas de educação infantil, conforme citam as DCNEI: “da

sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (BRASIL, 2010, p. 16).

Ainda sobre a proposta pedagógica da educação infantil, as DCNEI destacam que ela deve garantir sua função sociopolítica e pedagógica “construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico racial, de gênero, regional, linguística e religiosa” (BRASIL, 2010, p. 17).

O Referencial Curricular Nacional para a educação infantil ao tratar das dimensões do cuidar e do brincar destaca a importância da mediação didática advinda do professor no sentido de estruturar o espaço das brincadeiras. Nesse sentido, coloca que “é ele que organiza sua base estrutural, por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar” (BRASIL, 1998, vol. 1, p. 28).

Para Vigotski (1991, p. 85) o brinquedo atua na esfera das necessidades da criança no sentido de projetar, através da imaginação, as possibilidades de realizar tarefas e papéis próprios da cultura dos adultos, constituindo-se em importante fator de desenvolvimento.

769

3) Demandas da EMEI Alice Otênio

A EMEI Alice Otênio possui boa estrutura física sendo que foi projetada para ser uma escola de educação infantil. Ela atende 111 crianças com idade entre quatro meses a cinco anos e possui oito turmas sendo: Berçário A, com 13 crianças de quatro meses a um ano; Berçário B, com 14 crianças de um a dois anos; Maternal A, uma turma com 16 crianças e outra com 15 crianças de dois a três anos; Maternal B, uma turma com 21 crianças e outra com 17 crianças de 3 a 4 anos; Pré A com 19 crianças de 4 a 5 anos e Pré B com 18 crianças de 4 a 5 anos. As turmas são de tempo integral, exceto duas turmas do Maternal.

O quadro de funcionários é composto por 23 professores, todos concursados; 12 estagiários contratados; e quatro funcionários de serviços gerais, para limpeza e cozinha.

Possui um refeitório coberto e que tem três mesas grandes com bancos, adequados às crianças e que comporta três turmas, de cada vez, para as refeições.

Há um clima que denota organização por parte da escola e que reflete no comportamento das crianças tendo os horários das atividades bem definidos, desde a chegada das crianças, a ida para as salas, as refeições, a escovação dos dentes, as brincadeiras no parque, a hora do vídeo, a hora do soninho. O senso de responsabilidade das crianças pode ser percebido no fato cuidarem de suas canequinhas, de seus materiais e de seus brinquedos.

Um dos pontos fracos dessa EMEI está na relação entre o número de alunos por professora já que não atende as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica onde “recomenda a proporção de 6 a 8 crianças por professor (no caso de crianças de zero e um ano), 15 crianças por professor (no caso de criança de dois e três anos) e 20 crianças por professor (nos agrupamentos de crianças de quatro e cinco anos)” (BRASIL, 2013, p. 91).

Com relação aos aspectos da criatividade e da ludicidade, existem fatores que prejudicam sua manifestação, como o fato de não disponibilizar os brinquedos às crianças, de maneira fácil, e também o caso das crianças maiores, não poderem organizar os seus jogos de bola, inclusive futebol, devido à existência de vidraças, sem proteção. Também é o caso da casinha de boneca, que fica limitada no seu uso por estar próxima do berçário, o que atrapalharia o sono das crianças. Além disso, as crianças não brincam com água, sendo que têm poucas oportunidades de brincar com areia, argila, pedrinhas, gravetos e outros elementos da natureza nem participam de algumas atividades na cozinha. As músicas são apresentadas, em grande parte, através de vídeo e áudio, sendo que algumas vezes as professoras cantam com os alunos.

A equipe da escola, possivelmente, pelo fato de estar sobrecarregada e de não se sentir preparada para abordar o assunto, não orienta as famílias sobre a importância das brincadeiras para o desenvolvimento infantil, embora a escola organize reuniões com os pais e mantenha contato com eles no caso de necessidades individuais das crianças. A escola tem alguns jogos almofadados, muitas bolas e jogos da memória intactos, até mesmo dentro de suas embalagens, demonstrando que o uso desses materiais não ocorre de forma abrangente.

O exercício do diálogo entre as professoras e crianças, também fica prejudicado, principalmente com as crianças do berçário. Além disso, as atividades propostas denotam uma dependência total das crianças pelas professoras de forma que as crianças não exercem a opção de escolher, em algum momento, o que querem fazer, tolhendo a sua liberdade de movimento. O respeito ao ritmo fisiológico de cada criança,

principalmente no que se refere ao sono, fica prejudicado porque existe um horário pré-fixado para todas dormirem.

O valor per capita repassado pelo poder público à EMEI não é suficiente para oferecer um tratamento adequado às crianças, tanto que a escola recorre da contribuição voluntária dos pais através da APMF. O orçamento para a EMEI não prevê, de forma sistematizada, a compra e a reposição de livros, brinquedos, material de expressão artística diferenciados, adequados para o número de crianças e para as faixas etárias. Não existe número suficiente de colchões para todas as crianças matriculadas em cada sala e em algumas salas há falta de roupa de cama. Não há um acervo de livros infantis, sendo que os professores levam seus próprios livros para desenvolverem atividades de leitura.

O espaço externo da escola é bem amplo, com um parquinho que tem brinquedos de ferro, os quais se encontram enferrujados e alguns quebrados, como o escorregador. No chão, areia é escassa e o restante do espaço tem grama que está baixa e possibilita caminhar sobre ela. Tem poucas plantas e não possui canteiros para o plantio de pequenos jardins ou pequenas hortas.

Quanto aos aspectos relacionados à alteridade, à mediação pedagógica advinda da presença do outro, especificamente no caso de outras crianças maiores, ficam prejudicados no sentido de que bebês e crianças bem pequenas não aproveitam a companhia das crianças maiores para desenvolver novas habilidades e competências e nem as crianças maiores aprendem através da observação e ajuda aos cuidados de bebês e crianças pequenas. As crianças não visitam locais significativos do bairro como a padaria, uma oficina, a praça, o corpo de bombeiro, um quintal.

771

4) Conclusão

As demandas da EMEI Alice Otênio, relacionadas à estrutura física e sua manutenção, ao número de docentes por alunos e ao aprofundamento didático e pedagógico devem ser consideradas pela equipe escolar em suas ações de redimensionamento da proposta escolar.

A consideração a essas demandas influenciará na consolidação de atividades pedagógicas que levem em conta a criatividade e a ludicidade para as crianças da educação infantil.

A participação de professores dessa EMEI no Subprojeto “Pedagogia-Educação Infantil”, vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, PIBID, juntamente com acadêmicos e professoras da universidade, contribui para o direcionamento de olhares para essas demandas e para a busca de encaminhamentos que visem o seu atendimento.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. 6.ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Secretaria de Educação Básica. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1998.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A formação social da mente. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

CULTURA INDÍGENA: O QUE CONHECEMOS?¹

Camilla Ribeiro Araújo²
Rosângela Alves da Silva³
Greice da Silva Castela⁴

Resumo: O presente artigo tem como objetivo relatar a sequência didática elaborada, pelo subprojeto de Espanhol do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), para uma turma do terceiro ano do Centro de Ensino de Língua Estrangeira Moderna (CELEM) em Cascavel- Pr. A sequência está embasada na educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura indígena, que é uma das propostas feita pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de língua. O nosso objetivo é que os alunos conheçam mais sobre essa cultura e fazê-los refletir como o imaginário sobre essa cultura está impregnado de juízo de valor e preconceito, que foi construído pela sociedade com o passar dos anos e apresentar também como é a imagem do índio na América Latina. As oficinas serão aplicadas a partir de setembro de 2014 em oito dias de aulas de 1 h e 40 m cada.

Palavras-chave: Cultura indígena. Espanhol. PIBID. Sequência didática.

Introdução

Devido ao preconceito e desigualdade encontrados na sociedade, o Ministério da Educação, juntamente com a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, percebeu a necessidade de criar uma diretriz que aborda o ensino das relações étnico-raciais. Com isso, divulgaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de acordo com a homologação, em 18 de maio de 2004, do Parecer 03/2004, de 10 de março.

As relações étnico-raciais abordam todas as culturas⁵ e que o ensino não fique apenas focado em um tipo de cultura apenas, deixando de lado outras, que também

773

¹ Este trabalho foi realizado com apoio financeiro da CAPES.

² Acadêmica do curso de Letras da UNIOESTE. Bolsista PIBID/CAPES.

³ Acadêmica do curso de Letras da UNIOESTE. Bolsista PIBID/CAPES.

⁴ Coordenadora do PIBID de Espanhol na UNIOESTE. Docente do PPGL e do PROFLETRAS. Bolsista PIBID/CAPES.

⁵ A cultura é “o resultado da inserção do ser humano em determinados contextos sociais (...) A cultura pode ser definida como algo adquirido, aprendido e também acumulativo, resultante da experiência de várias gerações. Porém, enquanto aprendiz o ser humano pode sempre criar, inventar, mudar. Ele não é um simples receptor, mas também um criador de cultura. Por isso a cultura está sempre em processo de mudança. Em muitos casos pode até ser modificada com muita rapidez e violência, dependendo dos processos a que for submetida. Desta forma o ser humano não é somente o produto da cultura, mas, igualmente, produtor de cultura” (LARAIA, 2009, p. 30-58 apud OLIVEIRA, 2013, p.2).

podem vir a sofrer algum tipo de preconceito. O objetivo dessas diretrizes nas escolas é fazer com

que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004, p. 10).

O ensino da cultura indígena nas escolas, geralmente, é só lembrado no dia 19 de abril, que é o dia do índio. Após essa data, não é mais comentado e só volta a ser falado no próximo ano. E ainda, nesse dia, não é ensinado realmente a cultura indígena, mas sim feito desenhos de cocares, atabaque, índios, que são só símbolos que representam a imagem dessa cultura. Mas, poucos sabem realmente a utilização desses instrumentos dentro de uma tribo indígena.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, bem antes de ser criada essa diretriz para o ensino das relações étnico-racial, já abordava a cultura indígena em seus documentos. Segundo este, a relevância do ensino da cultura indígena, é por eles serem

os primeiros habitantes das terras brasileiras e, até hoje, terem conseguido manter formas de relações sociais diferentes das que são predominantes no Brasil. A preocupação em identificar os grupos indígenas que habitam ou habitaram a região próxima do convívio dos alunos é a de possibilitar a compreensão da existência de diferenças entre os próprios grupos indígenas, com especificidades de costumes, línguas diferentes, evitando criar a imagem do índio como povo único e sem história. O conhecimento sobre os costumes e as relações sociais de povos indígenas possibilita aos alunos dimensionarem, em um tempo longo, as mudanças ocorridas naquele espaço onde vivem e, ao mesmo tempo, conhecerem costumes, relações sociais e de trabalho diferentes do seu cotidiano (BRASIL, 1998, p. 37).

A fim de tratarmos sobre o ensino e reflexão dessa cultura que parece estar tão longe da nossa, porém, que faz parte da constituição do nosso país e que traz alguns traços na nossa sociedade, o subprojeto de Espanhol do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) elaborou uma sequência didática para uma turma do terceiro ano do Centro de Ensino de Língua Estrangeira Moderna (CELEM) em Cascavel- Pr.

Cabe comentar que nossa sequência pauta-se nas etapas de leitura: antes, durante e após a leitura do texto. E que consideramos que há três principais modelos de leitura: o ascendente, o descendente e o interativo. No primeiro modelo, encontramos um leitor passivo, no qual apenas decodifica os elementos do texto. No segundo modelo, é o leitor quem vai atribuir significado ao texto, de acordo com seus conhecimentos de mundo.

No terceiro modelo, a leitura é interativa e “o processo de ler envolve tanto o conhecimento do leitor como a informação do texto” (KLEIMAN, 2006, p. 201).

A seguir comentamos as oito oficinas, de 1 h e 40 m de duração cada, que serão aplicadas de setembro a novembro de 2014.

A elaboração das oficinas

Partimos do contexto histórico, de como foi o contato dos indígenas com o povo europeu, na chegada deste no Brasil. A sequência didática nos auxilia no ensino, pois ela é “um conjunto de atividades progressivas, planejadas, guiadas ou por um tema, ou por um objetivo geral, ou por uma produção dentro de um projeto de classe” (CRISTOVÃO, 2009, p. 305).

Na primeira etapa da sequência serão feitos questionamentos sobre o que eles sabem da história dos indígenas, quantos indígenas habitavam no Brasil quando os portugueses chegaram e o motivo da morte de tantos indígenas. Após, entregaremos um texto de intitulado “História dos indígenas do Brasil” e será feita uma leitura individual silenciosa e depois coletivamente em voz alta. Terminada a leitura, serão levantadas questões acerca do texto e, em seguida, uma produção escrita sobre o texto “Indígenas do Brasil”, no qual os alunos escreverão a sua opinião sobre uma frase dita por um indígena que é “Esta es mi vida, mi alma. Si me separas de esta tierra, me quitas la vida”. Os textos produzidos serão publicados no blog do PIBID.

A segunda etapa da sequência consiste em apresentar a situação do índio na América Latina, pautado no texto das “Consideraciones sobre la Condición Indígena en América Latina y los Derechos Humanos” de Edelberto Torres-Rivas, e “Pueblos indígenas en América Latina” da Unicef, o qual será lido apenas alguns trechos e também fazendo questionamentos antes da leitura, durante a leitura e após a leitura do texto. Será discutido também, sobre como é a imagem do índio brasileiro e dos índios da América Latina.

Em seguida, será feita a leitura do trecho da música “Baila conmigo” de Rita Lee e igualmente a letra da música “Índio” de Alicia Maguiña, e aplicadas perguntas durante a leitura e pós-leitura. Feito isso, haverá uma discussão sobre o tema abordado, o qual servirá de subsídio para a elaboração de uma carta de opinião que será publicada no blog do PIBID. Mas antes da produção escrita, será passado para os alunos com se produz uma carta de opinião.

A terceira, e última etapa da nossa sequência, será passado um conto em áudio para os alunos, chamado “*La niña de la calavera*”, que é um conto de uma tribo indígena chamada Mapuche, o qual, são originários do Chile. Antes de ouvir o conto, será feito perguntas se eles conhecem algum conto indígena, se já ouviram falar dessa tribo, etc. Após escutar o conto, serão feitos mais questionamentos sobre ele. Será entregue um texto El Pueblo Mapuche que trata dessa tribo indígena. Levaremos os alunos ao laboratório de informática, que no qual, apresentaremos e ensinaremos aos alunos como se faz uma história em quadrinhos *online* e, em seguida proporemos uma produção em HQ sobre essa temática. Encerrada a produção, auxiliaremos na correção e refacção do texto e os alunos poderão ler e comentar as HQ postadas pelos colegas no facebook.

Considerações finais

O nosso objetivo é que os alunos conheçam mais sobre essa cultura e fazê-los refletir como o imaginário sobre essa cultura está impregnado de juízo de valor e preconceito, que foi construído pela sociedade com o passar dos anos e apresentar também como é a imagem do índio na América Latina. Ao mesmo tempo estaremos trabalhando com leitura e escrita na língua espanhola, de modo a contribuir para a aprendizagem dessa língua estrangeira a partir de uma temática relevante.

776

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – História e Geografia**. Brasília: MEC/SEF,

1998.

BRASIL. MEC. **Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004.

CRISTOVÃO, V.L.L. **Sequências Didáticas para o ensino de línguas**. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas**. 1a. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 305-344.

KLEIMAN, A. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

LEE, Rita. Baila conmigo: Disponível em: <<http://letras.mus.br/rita-lee/48498/>>. Acesso em 30 jul. 2014.

MAGUIÑA, Alicia. Índio. Disponível em: <
<http://www.cancioneros.com/nc/4275/0/indio-alicia-maguina> >. Acesso em 30 jul. 2014.

OLIVEIRA, José Lisboa Moreira de. O conceito antropológico de cultura. 2013. Disponível em
<<https://www.ucb.br/sites/000/14/PDF/OconceitoantropologicodeCultura.pdf>>. Acesso em 02 de out. 2014.

UNICEF. Los pueblos indígenas en la América Latina. Disponível em: <
http://www.unicef.org/lac/pueblos_indigenas.pdf >. Acesso em 30 Jul. 2014.

TORRES-RIVAS, Edelberto. Consideraciones sobre la condición indígena en América Latina y los derechos humanos. Disponible em:
<http://www.iidh.ed.cr/comunidades/diversidades/docs/div_docpublicaciones/consideraciones%20sobre%20la%20condicion%20indigena%20en%20america%20latina.pdf >. Acesso em 30 jul. 2014.

SURVIVAL international. História. In: _____ Indígenas de Brasil. Disponível em:
<<http://www.survival.es/indigenas/brasil/9/11>>. Acesso em Ago. 2014.

CURSINHO PRÉ-ENEM - REVISÃO E PREPARAÇÃO PARA ENEM E VESTIBULARES 2014¹

Crislaine do Carmo Novaes²

Jean Michel Ferreira³

Jordana Giordani⁴

Leandro Pavão⁵

Resumo: Este trabalho tem por objetivo relatar a experiência da realização de um cursinho preparatório para vestibulares e principalmente para o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), envolvendo alunos do Ensino Médio do Colégio Estadual Eurides Brandão, de Curitiba. O projeto surgiu com a parceria dos supervisores e bolsistas do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) de vários subprojetos, entre eles Matemática, visando uma preparação dos estudantes para os vestibulares e Enem. Durante a realização deste, procuramos abordar os principais conteúdos cobrados em provas anteriores, tendo como principal referência o Enem e identificar alguns pontos que deveríamos retomar e enfatizar de uma maneira mais ampla.

Palavras-chave: Matemática. Preparatório. Enem. Vestibular.

Introdução

Atualmente o mercado de trabalho exige, cada vez mais, profissionais qualificados. Foi-se o tempo em que apenas um diploma de Ensino Médio era garantia de se ter um bom emprego. Devido a isso, cada vez mais jovens e adultos estão ingressando em cursos superiores, procurando realizar vestibulares e principalmente o Enem, que se tornou uma maneira fácil de ingresso em uma universidade, seja ela pública ou particular.

Segundo dados disponíveis no site do INEP, em 2014 foram realizadas mais de 8,7 milhões de inscrições, um crescimento de 21,6% em relação ao ano anterior. No Paraná são mais de 406 mil inscritos. O INEP também apresenta um balanço de informações das inscrições, incluindo o número de atendimentos especializados, a

¹ Orientadores: Wagner Alexandre do Amaral. Diretor e supervisor do PIBID. C.E. Eurides Brandão - Ensino Fundamental e Médio wagamara@hotmail.com
Gilmar Bornatto Professor orientador PIBID Pontifícia Universidade Católica do Paraná gilmar.bornatto@gmail.com

² Licenciatura em Matemática, Estudante Pontifícia Universidade Católica do Paraná nina_cris14@hotmail.com

³ Licenciatura em Matemática, Estudante Pontifícia Universidade Católica do Paraná jmf_bun@hotmail.com

⁴ Licenciatura em Matemática, Estudante Pontifícia Universidade Católica do Paraná jordana1996@gmail.com

⁵ Licenciatura em Matemática, Estudante Pontifícia Universidade Católica do Paraná leandropavao@live.com

distribuição por cor ou raça, faixa etária, região em que reside, entre outros fatores que indicam qual o público que realizará as provas.

Tendo em vista o aumento do nível de dificuldade dessas provas, foi desenvolvido um Cursinho Preparatório, elaborado pelo PIBID de Matemática, com os demais subprojetos atuantes no Colégio Estadual Eurides Brandão, em Curitiba, com o intuito de ajudar os alunos da instituição a terem um desempenho melhor nessas avaliações.

Justificativa

Em 1998 foi criado o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, realizado anualmente pelo Ministério da Educação e INEP, visando avaliar o desempenho dos alunos ao final da escolaridade básica (Ensino Médio). Essa avaliação vem sofrendo modificações, acompanhadas de reformulações em sua estrutura e diferentes funcionalidades e finalidades.

A organização tange as reformas curriculares no ensino médio, onde todas trabalham no mesmo sentido e direção proposta a partir da LDB de 1996, e o mesmo se ocorre com as avaliações públicas. As avaliações buscam apontar as fragilidades em relação à aprendizagem dos alunos, e apresentam diretrizes que regulamentam as “provas”. Algumas mudanças ocorreram no ENEM em 2009 para o “Novo ENEM”, mudanças que buscam intensificar ações das propostas das políticas públicas. Para além de avaliar o desempenho dos alunos ao final da educação básica, este processo deveria buscar a democratização das oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e a indução e reestruturação dos currículos do ensino médio.

Conforme Weinberg e Borsato

Desde 1911, quando surgiu o primeiro vestibular no Brasil, não se via uma transformação tão radical... Enquanto o velho vestibular exige do aluno a memorização de uma quantidade colossal de fórmulas, datas e nomes, o novo exame procura aferir, basicamente, a capacidade de raciocínio em questões que combinam as várias áreas do conhecimento e traduzem a vida real [...]. Mais complexa e abrangente do que o extinto Enem, criado pelo MEC em 1998. (2009, p.78).

O “novo ENEM” proposto em 2009 foi organizado com 180 questões objetivas, divididas em quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e as Ciências Humanas e suas Tecnologias, avaliando eixos cognitivos comuns a todas as áreas,

habilidades e competências específicas e manteve a redação argumentativa, segundo dados do INEP.

Na busca pelos cursos superiores, além dos tradicionais vestibulares, o Enem vem se tornando uma nova porta de entrada para esse ambiente. Grande parte dos estudantes visam uma vaga em Universidades públicas, sejam elas Federais ou Estaduais, outros visam uma boa nota para concorrerem a bolsas de estudos institucionais ou por meio do PROUNI. Independentemente de qual curso ou instituição se busca, é necessário estar bem preparado para prestar as etapas que precedem a tão esperada vaga.

Objetivo Geral

Pensando em auxiliar os estudantes que não tem condições de buscarem um cursinho preparatório particular, e também aqueles que não têm o hábito de estudo diário individual em preparação, foi sugerido pelos supervisores dos PIBIDs da própria escola, em conjunto com os bolsistas, a realização de um Cursinho gratuito para estimular o conhecimento e revisar conceitos importantes para as principais provas que eles prestarão. Sanando também algumas dúvidas oriundas da formação escolar desses estudantes.

780

Metodologia

Com o surgimento da idéia do cursinho, os supervisores dos subprojetos se reuniram para definir alguns pontos mais específicos da realização (quais alunos seriam beneficiados, onde e quando ocorreriam as aulas). Decidiu-se por fim realizar o projeto de quarta à sexta-feira, entre agosto e outubro. O PIBID de Matemática ficou responsável por um horário nas quartas-feiras. .

Durante o período que antecedeu o inicio das aulas, foi realizada a análise de diversos materiais, principalmente de provas anteriores de diversos vestibulares e do Enem, a fim de identificar quais os temas mais abordados e assim ser elaborado o material de apoio com estes temas. Ao final da análise foi decidido que cada um dos Pibidianos, da Matemática, seria responsável por se aprofundar em alguns dos temas selecionados, resultando na seguinte divisão:

- Conjuntos, Função do 1º e 2º grau, Função Logarítmica e Exponencial e Sistemas Lineares seriam desenvolvidos pela Crislaine.

- Progressão Aritmética e Geométrica, Estatística, Probabilidade e Análise Combinatória seriam desenvolvidas pela Jordana.

- Geometria Plana e Espacial seria desenvolvida pelo Jean.

- Trigonometria no triângulo retângulo e na circunferência seria desenvolvida pelo Leandro.

Após a definição da data de início e os participantes do projeto, foram calculadas quantas aulas poderiam ser dadas até o dia do Enem, para assim organizar os temas a serem abordados, de modo que todos fossem revistos. É importante frisar que, devido ao tempo e a quantidade de aulas, foi preciso excluir do plano de aula alguns conteúdos, tais como números complexos, polinômios e geometria analítica, porém estes são abordados paralelamente.

As aulas seguem o seguinte roteiro. Primeiro, o professor explana brevemente sobre o conteúdo. Depois é proposto aos alunos que se reúnam em grupos para resolver listas de exercícios, muitos destes retirados das provas analisadas. Cada professor fica responsável por um grupo, a fim de sanar eventuais dúvidas. Esse método se mostra bastante eficaz, pois nos grupos, os alunos têm mais espaço para tirar dúvidas e acabam por interagirem mais uns com os outros.

Também são dadas informações mais específicas sobre a prova do Enem, tais estão dispostas no site do INEP e visam orientar melhor os candidatos. São oferecidas dicas sobre o que é permitido levar aos locais de prova, quais os documentos de identificação são válidos para apresentação, como deve ser realizado o preenchimento dos cartões resposta, quais itens podem desclassificar o candidato, entre outras questões que geram dúvidas frequentemente.

Resultados

O projeto ainda esta em andamento, porém alguns itens já podem ser observados e com isso, cada encontro pode ser melhorado. Verificamos que as principais dificuldades ainda estão na matemática básica, o que impossibilita um melhor entendimento de conceitos mais complexos, por isso desenvolvemos exercícios que retomem os conceitos das operações e conceitos mais simples para aplicar.

Resultados Esperados

Há a plena consciência de que o cursinho não irá sanar todas as dúvidas e dificuldades que os alunos têm. Dúvidas que, muitas vezes, se formaram em decorrência

da própria formação escolar. Porém esperasse que eles consigam assimilar alguns conceitos, fórmulas ou “macetes” que os auxiliem na realização das provas que farão de agora em diante. Também se espera que os alunos tenham um bom desempenho, principalmente no Enem que, através do Sisu e ProUni, abre muitas portas para o ambiente universitário.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF, 1996. P. 1-31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em 25 de abril de 2011.

BRASIL. *Inep: Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM*. Disponível em: http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/enem/news11_02.htm. Acesso 01/03/2011. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, DF, 1998. Parecer CEB 15/98, aprovado em 1/6/98 (Processo 23001.000309/97-46). Disponível em: <http://zinder.com.br/legislacao/dcn.htm>. Acesso em 25 de abril de 2011.

FONSECA, Rosânia Ap^a de Sousa. *ENEM – EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO 1998-2007: Olhares da Escola Pública Mineira através da Voz de Gestores, Pedagogos e Professores de Escolas da Rede Pública Estadual de Passos (MG)*. Dissertação (Mestrado em Educação). PUC-MG, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2010.

WEINBERG, Mônica; BORSATO, Cíntia. *A chave para a Faculdade*. Veja, edição 2131, ano 42, nº 38, p. 78-80, 23 set. 2009.

DE ZERO A TRÊS BRINCAR É A VEZ

Maria Cristina Simeoni¹
Vanessa de Oliveira Marcelino²
Regina Augusta de Lima Moraes³
Sandra Cristina da Silva⁴

RESUMO: O presente artigo teve como objetivo principal discutir o brincar como elemento de mediação didática e fundamental para o desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos de idade. A pesquisa foi de cunho bibliográfico e a discussão foi baseada no documento Brinquedos e Brincadeiras de Creche: manual de orientação pedagógica (2012). Após a pesquisa considerou-se que é necessário uma formação adequada de vivência brincante para as professoras e futuras professoras da Educação Infantil, bem como de compreensão da importância do brincar como peça chave no desenvolvimento das crianças pequenas.

PALAVRAS-CHAVE: Brinquedo, Creche, Mediação Didática, Desenvolvimento Humano

O início foi assim...

A partir de 1996, com criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), Creches e pré-escolas passam a ser o primeiro segmento da Educação Básica, denominado de Educação Infantil. Além de cuidar, o brincar e educar passam a ser a tríade para a formação das crianças pequenas. Desta maneira, há mais de uma década que professoras⁵, educadoras e demais profissionais da área da educação, tentam encontrar caminhos para trabalhar com as crianças nas escolas de Educação Infantil.

Durante observações sistemáticas, em algumas escolas de Educação Infantil, como primeira ação disparadora das atividades do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID, subprojeto Pedagogia), observou-se que, as profissionais desse segmento, ainda não têm preparo suficiente para mediar didaticamente o conhecimento, por meio do brincar. Ainda acreditam que basta apenas cuidar, para que as crianças não se machuquem, alimentar nos horários corretos, dar banhos e outros cuidados

¹ Professora Assistente, Mestre em Educação, UENP, mcsimeoni@uenp.edu.br

² Professora da rede municipal de ensino, Graduação, Prefeitura Municipal de Jacarezinho, profvanessadeoliveira@hotmail.com

³ Acadêmica do curso de Pedagogia, UENP

⁴ Acadêmica do curso de Pedagogia, UENP

⁵ Pelo fato de sermos na maioria, mulheres, neste texto as palavras relacionadas às profissionais da educação serão grafadas no feminino.

fundamentais. Outra atividade recorrente é aplicar tarefas e atividades de alfabetização, num grau de dificuldade não adequado para a faixa etária.

Concluiu-se, após a observação, que persiste a ideia de que, a Educação Infantil, é apenas um lugar de depósito de crianças, no qual as mães deixam seus filhos para poderem trabalhar. Ou seja, não sendo vista como ambiente de mediação didática e desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, o presente estudo teve o objetivo de discutir o brinquedo como elemento de mediação didática para o desenvolvimento das crianças de 0 a 3 anos de idade. Essa faixa etária, conforme a LDBEN (1996), está contida no segmento “Creche”. Com abordagem bibliográfica o texto teve como base o documento “Brinquedos e Brincadeiras de Creche: manual de orientação pedagógica”, o qual foi elaborado para “atender ao estabelecido pela Ementa Constitucional nº 59 que determina o atendimento ao educando em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar [...]” (BRASIL, 2012, p.50). Assim, o brinquedo é o “material didático-escolar” para as crianças pequenas.

Este estudo é importante tanto para as professoras da Educação Infantil, como para as acadêmicas da área da educação, que terão a possibilidade de acessar algumas informações para o desenvolvimento de um trabalho docente de melhor qualidade, nas Creches. Vale evidenciar que ainda são raras as produções para a faixa etária aqui estudada.

784

O Brinquedo e a Mediação Didática

Brincar é um direito da criança, este direito é reconhecido pelas seguintes legislações: Constituição Federal (1988); Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (1996), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2013a). Entendendo o brincar enquanto um direito da criança é necessário que se compreenda o significado, a função e a importância do brinquedo e suas brincadeiras para o desenvolvimento humano.

É importante salientar que, “nessa etapa deve-se assumir o cuidado e a educação, valorizando a aprendizagem para a conquista da cultura da vida, por meio de atividades lúdicas em situações de aprendizagem (jogos e brinquedos) [...]” (BRASIL, 2013). Em se tratando dos brinquedos podemos constatar, conforme nossas experiências cotidianas,

que os brinquedos podem ser de origem industrial ou ainda construídos pelas professoras ou pelas próprias crianças. Normalmente as brincadeiras, com esse brinquedos, representam atividades humanas cotidianas, como brincar de casinha com panelinhas, cuidar de bonecas, brincar de caminhãozinho, carrinho, marcenaria, entre outras situações.

Também as questões culturais são expressas por meio dos brinquedos. Observam-se brinquedos diferentes entre as crianças da zona rural e da zona urbana; entre crianças de países diferentes; entre crianças de etnias diferentes. Assim, se faz necessário destacar que:

A valorização da diversidade das culturas das diferentes crianças e de suas famílias, por meio de brinquedos, imagens e narrativas que promovam a construção por elas de uma relação positiva com seus grupos de pertencimento, deve orientar as práticas criadas na Educação Infantil ampliando o olhar das crianças desde cedo para a contribuição de diferentes povos e culturas (BRASIL, 2013a, p.91).

É dessa maneira que a criança vai aprendendo, ampliando seu conhecimento. Esse processo só é possível por intermédio da mediação didática, feita pela professora. O brincar não depende apenas da criança, demanda mediação do outro e, no caso da escola, da professora. Assim, para que esse momento seja de aprendizagem, ela deve anteriormente, elaborar o planejamento e, durante as ações, fazer observações e registros a respeito do desenvolvimento das crianças. O brinquedo, como elemento da mediação, permite às crianças o aprendizado de novas brincadeiras e suas regras e, nesse processo, elas vão “experimentando ler o mundo para explorá-lo: vendo, falando, movimentando-se, fazendo gestos, desenhos, marcas, encantando-se com suas novas descobertas” (BRASIL, 2012, p. 11-12).

Para que o brinquedo seja compreendido como objeto fundamental para o processo de ensino e aprendizagem nas Creches e, portanto, necessário para um desenvolvimento humano de maneira adequada, é preciso incorporar algumas condições, tais como: “aceitação do brincar como direito da criança; compreensão da importância do brincar para a criança [...]; criação de ambientes educativos especialmente planejados [...]; desenvolvimento da dimensão brincalhona da professora.” (BRASIL, 2012, p.10).

Em suma, para que o brinquedo seja compreendido como objeto fundamental na formação da criança em desenvolvimento, é preciso, em primeiro lugar, que as professoras sintam-se como seres brincantes e saibam exercer seu papel na mediação didática.

Concluindo este estudo

Por meio deste estudo pretendeu-se discutir o brinquedo como elemento de mediação didática para o desenvolvimento das crianças na Creche. Nesse segmento são atendidas crianças entre 0 e 3 anos de idade.

O brinquedo é caracterizado como todo objeto utilizado nas brincadeiras infantis. Dependendo do contexto ele pode ser um simples graveto ou uma boneca industrial. Com eles as crianças brincam repetindo ações do cotidiano social, como cuidar da casa ou imitar uma profissão.

Na escola, o brinquedo deve ser considerado como elemento mediador no processo de produção do conhecimento, para tanto é necessário que as professoras compreendam o seu papel nesse caminho. Elas são o elo fundamental nessa mediação didática, mas, de acordo com as algumas observações, ainda não compreenderam o seu papel. Isso porque nas Creches observadas, as rotinas das crianças ainda são organizadas para o cuidado com elas. Brincar e educar ainda são eixos presentes apenas em Leis e Diretrizes educacionais.

Após a pesquisa considerou-se que é necessário uma formação adequada de vivência brincante para as professoras e futuras professoras da Educação Infantil, bem como de compreensão da importância do brinquedo como peça chave para a mediação didática e, como consequência, no desenvolvimento humano. Fica então a sugestão para novas pesquisas a respeito da importância do brinquedo para o desenvolvimento das crianças entre 0 e 3 anos de idade.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2013. pdf

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. In: _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2013a. pdf

_____. **Brinquedos e Brincadeiras de Creche**: manual de orientação pedagógica. Brasília: MEC/SEB, 2012.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. pdf

DECIFRANDO A MATEMÁTICA FINANCEIRA NO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Andrielli Desselmann¹

Janaína Pontes²

Marisete do Rocio Kopis³

Joseli Almeida Camargo⁴

Resumo: O presente trabalho, desenvolvido pelo grupo PIBID/Matemática/UEPG no Colégio Estadual Becker e Silva, Ponta Grossa – PR. Discute com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental que os juros sobre os produtos são aplicados de forma muito sutil, estimulando assim o consumismo e ao mesmo tempo mantendo o mercado econômico ativo com a emissão de moeda num ritmo diferente da criação de riquezas. O trabalho desenvolveu-se a partir de uma fundamentação teórica abordando os temas lucro, prejuízo e juros. O estudo foi realizado através da resolução de problemas, estimulando os alunos a resolverem situações contextualizados envolvendo os tópicos matemáticos em estudo. Essas situações propiciaram a confecção de uma cartilha, na qual foi explicado de maneira resumida e simples, através de exemplos, situações cotidianas de como o consumidor deve planejar seus gastos, analisando as ofertas e formas de pagamentos.

Palavras-chave: Matemática Financeira. Resolução de Problemas. Ensino Fundamental.

Introdução

A proposta de se trabalhar com juros, lucro e prejuízo, partiu da necessidade do aprofundamento em um conteúdo que está presente no cotidiano de todos, são operações que se encontram intimamente ligadas ao principal meio de troca utilizado na atualidade, o dinheiro. Num mundo capitalista é imperioso conhecer os conceitos básicos que regem a economia, tanto para obter estabilidade financeira, quanto para compreender como funcionam os mecanismos do mercado.

Muitos consomem sem a intenção de adquirir bens, ou por necessidade, mas buscando encontrar no ato de comprar uma forma de preencher um vazio interior, a solidão, a passividade e a ansiedade as quais assombram essa geração.

O tema abordado prova-se de extrema importância para o desenvolvimento do aluno como indivíduo independente e pensante. O presente trabalho visa articular a

¹ Acadêmica do 2º ano do curso de licenciatura em matemática, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) desselmann16@hotmail.com.

² Acadêmica do 1º ano do curso de licenciatura em matemática, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) janaina_jiz@hotmail.com.

³ Professora Supervisora PIBID Matemática E.F. Graduada no Curso de Licenciatura em Matemática, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) kopis.mariseste@gmail.com.

⁴ Licenciada em Matemática, mestre, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) jojocam@terra.com.br.

teoria ministrada em sala de aula para que o estudante tenha a oportunidade de assimilar a necessidade do conteúdo lecionado e se conscientizar das decisões a serem tomadas no cotidiano e quais são as possíveis consequências de seus atos.

Com a possibilidade de trabalhar em sala de aula um assunto tão próximo à realidade dos alunos, torna-se mais fácil realizar a ligação entre os conceitos teóricos e sua influência no mundo, além de instigá-los a questionar o funcionamento da sociedade e possivelmente buscar soluções para os problemas encontrados.

Desenvolvimento

Segundo Novaes (2009, p. 17) a partir do abandono da prática nômade a população humana iniciou a permuta de produtos excedentes, dando origem ao escambo, uma atividade que consiste na troca direta de mercadorias. Esse método estendeu-se por anos e dele derivou-se expressões utilizadas até hoje como o termo ‘salário’. Com o tempo surgiu a necessidade de um sistema mais refinado, era preciso determinar os valores de cada objeto. Inicialmente mercadorias de alta procura foram tidas como referência, estas eram compostas por itens considerados essenciais como carne e sal. Durante esse período ouro e prata não eram entendidos como valiosos.

Eventualmente a complexidade dos cálculos feitos para determinar o valor de cada artigo foi aumentando gradativamente, notou-se então a imprescindibilidade de representar valores, de onde temos a origem do dinheiro. As primeiras moedas tal como conhecemos hoje são provenientes da Lídia (atual Turquia) século VII a. C. representando o início do comércio do dinheiro.

Ocorreu então que gradativamente cada país passa a ter sua própria moeda, e devido ao fato dos comerciantes viajarem constantemente ao exterior em busca de mercadorias, era preciso que possuíssem e conhecessem a moeda específica de cada território. Conforme adquiriam conhecimento sobre as diferentes moedas utilizadas, esses comerciantes passaram a se dedicar exclusivamente a troca de dinheiro, ficando conhecidos como cambistas. De acordo com Novaes (2009, p. 17) o termo ‘banco’ e ‘banqueiro’ surgiu porque os cambistas, normalmente, exerciam essa profissão sentada em bancos de madeira.

Crédito pode ser definido como confiança, o indivíduo entrega determinada riqueza, em dinheiro ou mercadorias, com valor monetário fixado, sendo que a mesma deve ser devolvida após certo prazo. Ao término do período do empréstimo acrescenta-

se um valor adicional sobre a quantia inicial, que representa o pagamento ao credor pelo uso da quantia emprestada, ou seja, o juro.

Desta forma podemos concluir que o crédito é uma relação econômica associada ao tempo e ao juro. Logo o juro é a recompensa do empréstimo do capital por certo tempo (NOVAES, 2009, p. 19). De modo simplificado podemos dizer que juro é o aluguel pago pelo uso da riqueza durante algum tempo.

A polêmica sobre os juros é que a cobrança excessiva sempre provoca maiores danos ao devedor, isto é, a estipulação exagerada de um juro, que ultrapasse ao máximo da taxa legal, ou excedente do lucro normal e razoável.

No século XVI, a reforma calvinista aceitou e justificou ‘teologicamente’ a cobrança de juros, o que atendeu as necessidades do mercado comercial e as exigências de capitais mais vultosos. Entretanto apenas no século XVIII que estudiosos começaram a buscar uma justificativa econômica para a cobrança de juros sobre os empréstimos monetários.

Com isso é possível ilustrar o conceito de investimento, que pode ser definido como a aplicação de recursos visando, direta ou indiretamente, a produção de serviços ou bens. O investimento só pode ser realizado se o indivíduo possuir, previamente, os fundos necessários para a aplicação. Há casos em que o sujeito possui um plano de investimentos, mas não dispõe do capital para fazê-lo, neste caso, poderia ‘alugar’ a poupança de outro que possui a dívida, porém não pretende investi-la. Desta forma ilustramos, de maneira muito simplificada, a origem dos juros e o sistema financeiro.

A riqueza adquirida pelos juros é denominada lucro, embora nem sempre investimentos resultem em lucro, pode ocorrer que no fim do prazo do empréstimo o indivíduo acabe com uma quantia menor do que a emprestada, isso representa o conceito de prejuízo.

Diante disso os bancos e instituições financeiras funcionam como agentes de intermediação monetária, fazendo ponte entre a necessidade de uns e a disponibilidade de outros, mediante remuneração pelos serviços prestados. Pode-se então dizer que a educação em matemática financeira tem como objetivo estudar a evolução do dinheiro em longo prazo.

Porém a emissão de moeda exageradamente acarreta um fenômeno chamado de inflação, onde o dinheiro que circula pelo mercado monetário não é equivalente ao valor dos bens, ou seja, há mais dinheiro que mercadorias. Isso leva a uma desvalorização da moeda, fazendo com que o preço de um artigo torne-se “mais caro”. O excesso de

consumo é outro fator que pode ocasionar esse fato, pois, uma vez que os produtos acabam se tornando escassos levando ao aumento de seus preços.

Assim, temos definidos os conceitos básicos que regem nosso sistema econômico permitindo a demonstração das metodologias utilizadas na abordagem dos conteúdos propostos em sala de aula.

A partir das informações descritas acima solicitamos aos 85 alunos do 8º ano da Escola estadual Becker e Silva do município de Ponta Grossa – PR, que recolhessem e trouxessem para a sala de aula panfletos, jornais, folders, entre outros, enfim propagandas de produtos a disposição no comércio da cidade.

Comparamos os preços dos produtos entre um estabelecimento e outro, buscando esclarecer junto com os alunos os motivos do mesmo artigo possuir variação de custo. Após isso instigamos os alunos a questionarem qual o lucro do empreendedor, fazendo com que eles constatassem que com a pesquisa e planejamento é possível realizar a compra de um mesmo objeto despendendo uma quantidade menor de recursos, possibilitando uma melhor aplicação de seu capital. Desta forma os alunos compreenderam que o preço do produto é relativo através da atividade aplicada em sala com o material concreto.

Propusemos que os alunos levassem em consideração a necessidade real de se realizar uma compra, lançamos a ideia de “eu preciso ou eu quero? É um bom momento ou vai me prejudicar? Realmente vale a pena?”, em suma os instruímos a diferenciar: vontade de necessidade, querer de poder, poupar de esbanjar, pois acreditamos que esses conceitos sirvam como alicerces para um bom planejamento financeiro.

Os alunos como indivíduos são constantemente induzidos ao consumismo desenfreado devido à natureza do sistema capitalista. Para Braunstein e Welch (2002) apud Lucci et al (s/d, p. 4) em um boletim do Federal Reserve “a administração ineficiente do dinheiro deixa os consumidores vulneráveis a crises financeiras mais graves”, logo é preciso desenvolver estratégias de comprar. Com isso iniciamos a confecção de cartilhas de compras, que facilitam a análise de ofertas e viabilizam o consumo consciente.

Para auxiliar na compreensão desta temática, foi confeccionada pelos acadêmicos do PIBID e pela professora supervisora da disciplina de matemática uma cartilha composta por uma breve introdução aos conceitos de juros, lucro e prejuízo, contendo instruções de como calcular as taxas inclusas em preços de produtos, juros obtidos em investimentos, enfim para um planejamento financeiro simples.

Conclusão

A partir da atividade realizada os alunos demonstraram êxito para relacionar os conceitos abstratos a algo mais concreto, fazendo com que ampliassem suas bagagens de conhecimentos matemáticos e enquanto cidadãos. Foi possível perceber que grande parte dos alunos mudou suas opiniões sobre a disciplina de matemática não a considerando mais como “difícil e abstrata”, o que talvez tenha contribuído para uma considerável melhora no desempenho de cálculos de juros, lucro e prejuízo, bem como um aumento significativo do interesse e participação dos alunos.

Também foi notório o desenvolvimento da criticidade no raciocínio dos alunos e destreza na manipulação de dados após a conclusão do trabalho proposto.

Além das benesses fornecidas por essa experiência, esse projeto gerou uma cartilha que poderá ser utilizada, por futuros alunos e professoras, no desenvolvimento desse conteúdo, bem como pelos membros da comunidade.

Ao aproximar a teoria da realidade através de exemplos concretos acabamos por estimular a cidadania de nossos estudantes, instigando-os a adquirirem autonomia de pensamento. Nossa tarefa como educadores vai além de ministrar conteúdo para preparação de bons profissionais, engloba também a formação de cidadãos conscientes.

791

Referências Bibliográficas

LUCCI, C.R. et al. **A influência da educação financeira nas decisões de consumo e Investimento dos indivíduos.** Retirado em http://www.ead.fea.usp.br/Semead/9semead/resultado_semead/trabalhosPDF/266.pdf, acessado em 26/09/2014.

NOVAES, N. C. Rosa. Uma abordagem visual para o ensino de matemática financeira no ensino médio. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Nov, 2009, 206 p.

CENTURIÓN, M.; JAKUBOVIC, J. **Matemática teoria e contexto.** São Paulo: Ed. Saraiva 2012. 256 p.

DESAFIOS DO PLANEJAMENTO DA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: RELATOS E REFLEXÕES

Amanda Scapini Maldaner¹
Eloiva Fátima Ferreira de Lima²
Tiago Emanuel Klüber³

Resumo: O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, PIBID, é uma proposta relativamente consolidada para a formação de professores em nosso país. E, como ocorre com qualquer proposta, é de se esperar que ela propicie avanços, os quais, por sua vez, requerem a superação de entraves. Um destes se concentra na questão do planejamento necessário em qualquer ação pedagógica. Desse modo, nesse texto, perseguimos a seguinte interrogação: *Quais os desafios do planejamento na Iniciação à Docência?* O material significativo para efetuarmos essa discussão consiste em relatos de experiência de alguns integrantes do programa, do subprojeto da Licenciatura em Matemática da Unioeste, Cascavel. Além destes relatos, tomamos as memórias e relatórios das reuniões periódicas realizadas ao longo do ano de 2014. Como desfecho, apresentamos reflexões sobre o planejamento situadas a partir das particularidades dos envolvidos no processo.

Palavras-chave: Licenciatura. Formação de professores. Prática Docente.

Situando a proposta do texto

O planejamento é, segundo o nossa compreensão, um dos principais aspectos a serem discutidos no contexto da Iniciação à Docência e pode ser visto sob diferentes perspectivas. Assim, consideramos pertinente focá-lo a partir da experiência dos estudantes que fazem parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID.

Esse objeto pode ser mais bem compreendido sob a interrogação: *Quais os desafios do planejamento na Iniciação à Docência?* A partir dela, para fins de análise e reflexão, tomaremos os relatos de dois integrantes do programa e os excertos de memórias das nossas reuniões periódicas realizadas em 2014, como material significativo.

A proposta pedagógica do primeiro semestre foi pautada na articulação da resolução de problemas e a escolha de atividades que permitissem a identificação e superação de obstáculos didáticos ou epistemológicos na aprendizagem de conteúdos

¹ Acadêmica do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel - amandita.maldaner@hotmail.com

² Acadêmica do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel - eloiva16@hotmail.com

³ Doutor em Educação Científica e Tecnológica (UFSC). Professor adjunto na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Colegiado de Matemática. Docente no programa de Pós-Graduação em Educação, PPGEd, Unioeste/Unioeste, Cascavel. Docente no programa de Pós-Graduação em Ensino, PPGEn, Unioeste, Foz do Iguaçu – tiagokluber@gmail.com

matemáticos, conforme Almouloud (2007).

Ao final, efetuaremos uma reflexão sobre os dois relatos, buscando convergências entre eles. Assim, teremos condições de explicitar os desafios do planejamento no contexto da iniciação à docência.

Relato 1 – Primeira autora

Em nossos encontros do PIBID, optamos por dividir o grupo em dois. O primeiro seria responsável pela aplicação das atividades na escola, porém todos deveriam planejá-las, juntamente com os professores orientadores. No início de tal planejamento, surgiram-me questões essenciais para o sucesso dele: Como tornar a tarefa interessante e atrativa para todos os alunos? Qual seria a melhor maneira de abordar o tema proposto?

A principal ideia que norteou nossas ações foi de lidar com as dificuldades dos alunos na matemática básica, em especial com operações e frações. Aí surgiu outra pergunta: Como melhor suprir as necessidades dos alunos sem conhecê-los, sem saber de suas realidades? Percebi que minha falha foi não ter pesquisado quais eram os principais obstáculos, em geral, que os alunos dessa faixa etária, a ser trabalhada, apresentavam.

Baseados na teoria dos Obstáculos Epistemológicos e, implicitamente, na de Resolução de Problemas, planejamos então nosso rol de atividades, de forma objetiva. Optamos por atividades lúdicas, para não ficarmos na mesma rotina da sala de aula e, além disso, para fazer os alunos interagirem entre si, a fim de desenvolver melhor o pensamento lógico matemático.

Uma dificuldade encontrada foi como articular uma etapa a outra, retomando somente o relato de quem as havia aplicado na escola. Em outras palavras, indagava como melhor dar sequência ao plano baseada nas memórias dos colegas, sem ter eu mesma vivido a experiência de aplicá-lo, sem saber qual a reação exata dos alunos e, conseqüentemente, sem poder perceber qual o melhor caminho a ser tomado. Esse planejamento, em minha opinião, foi imprescindível para verificarmos o que funcionou e o que não agradou aos alunos, também aquilo que acertamos e erramos no desenvolvimento das atividades. Planejá-las não foi tarefa fácil, em primeiro lugar pelas dificuldades e questões que surgem, como já citado, também pela falta de hábito de planejamento e pela insegurança de quem está iniciando a prática docente.

Relato 2 – segunda autora

Durante o planejamento do projeto optamos por trabalhar o conteúdo de frações, devido à maioria dos alunos possuírem certa dificuldade em trabalhar com tal conteúdo. Assim, cada pibidiano ficou responsável por pesquisar algumas atividades envolvendo frações.

Durante as reuniões que tínhamos semanalmente, discutimos como abordar este conteúdo de maneira diferente. No começo confesso que me senti um pouco perdida, não sabia por onde começar, pois vi este conteúdo na escola de uma maneira tradicional, ou seja, o professor sempre utilizava a mesma abordagem.

Pesquisando encontrei um jogo de dominó de frações, o que me chamou bastante atenção, pois o dominó trazia a representação de frações de uma maneira diferente, envolvendo figuras do Tangram. Nas discussões sugeri aos colegas e professores para trabalharmos esse jogo, já que um dos colegas havia proposto que trabalhássemos anteriormente com a construção do Tangram. Então tal jogo ajudaria a reforçar as operações com esse conteúdo. Escolhi essa atividade porque penso que devemos trabalhar com vários tipos de representações do “todo”, para que os alunos não fiquem presos em apenas uma.

Um dos colegas relatou que os alunos tiveram dificuldades para realizarem a soma das peças do Tangram, estavam somando numerador com numerador e denominador com denominador, chegando em resultados absurdos. Não perceberam que a soma deveria resultar em 1. A partir disso resolvemos trabalhar com o jogo de dominó, para tentar sanar essa dificuldade da soma de frações.

Para além dos relatos: convergências e reflexões

A partir da releitura e análise dos relatos, identificamos algumas convergências que remetem a desafios a serem enfrentados no contexto do planejamento que envolve a iniciação à docência. Essas convergências revelam, principalmente, a possibilidade de autoesclarecimento da ação pedagógica dos futuros professores. No quadro 1 apresentamos as categorias e os códigos que destacamos dos relatos. Por exemplo: R1.1, diz respeito ao excerto “O primeiro seria responsável pela aplicação das atividades na escola, porém todos deveríamos planejá-las, juntamente com os professores orientadores.” E assim procedemos para os demais. Por limitação de páginas, registramos no quadro apenas os códigos.

Categorias	Excertos do relato	Qtd
Trabalho coletivo e compartilhado	R1.1	1
Planejamento sem a vivência no contexto escolar	R1.3, R1.5	2
Competência teórico-prática	R1.4, R2.1, R2.2, R1.2, R2.3	5
Concepções prévias sobre planejamento	R1.6, R2.4	2

Quadro 1: Convergências entre os relatos

Fonte: Os autores

O trabalho coletivo e compartilhado é um desafio, pois requer um ambiente apropriado às trocas de experiências e ao mesmo tempo em que solicita heterogeneidade, solicita homogeneidade. Isto é, levar em conta as particularidades de cada sujeito envolvido e ter algum grau de diálogo. Esse desafio só pode ser superado por um trabalho relativamente organizado que, em médio prazo, suscite o engajamento efetivo de todos os participantes. Além disso, há que se superar os diferentes perfis acadêmicos, tendo em vista que o planejamento coletivo envolve estudantes de diferentes séries da licenciatura em matemática. Sobre esse desafio, Lopes (1988, p. 50) enfatiza que numa dimensão mais participativa do planejamento, “[...] não será possível a convivência de um discurso de participação com uma prática de divisão e da competição”. A proposta que buscamos empreender, apesar dos condicionamentos estruturais, se alinhou à postura de participação, uma vez que todos conheciam a totalidade da proposta, e mesmo sem ir à escola, pelas situações estruturais de cada um, esse compartilhamento era a meta a ser atingida.

O Planejamento sem a vivência do contexto escolar se mostrou como uma peculiaridade das duas primeiras autoras deste texto, já que sem um conhecimento prévio tornou-se difícil traçar metas e intervir adequadamente, quando necessário. No entanto, longe de ser apenas uma deficiência, indica a preocupação de conhecer mais a fundo o contexto escolar e aponta, também, para o trabalho coletivo realizado pelo grupo. Apesar de não terem ido à escola, participaram efetivamente das discussões e refinamentos com aqueles colegas que atuaram no contra turno.

As **competências teórico-práticas** se mostraram um tanto quanto frágeis, devida à inexperiência e à falta de hábito de retomar o que já foi estudado, ou seja, voltar à teoria e relacioná-la ao contexto a ser trabalhado. Esse é um desafio da cultura de formação de professores que se centra no modelo de transmissão-recepção de conhecimento. É como afirma Freire (1996), que aquele que forma precisa ser formado também. Assumindo essa postura, refuta-se esse modelo de transmissão de conhecimento e passa-se a admitir o modelo de construção de saberes por meio do diálogo. Este, por sua vez, requer idas e vindas. Assim, a fragilidade emergida naquilo que denominamos de competências teórico-práticas, poderão ser superadas se cada

integrante do projeto expor, reconhecer e trabalhar as fragilidades que lhes são próprias. O ato de refletir sobre os relatos esclarece e dá um caminho a ser seguido para superar o desafio da aquisição de competências teórico-práticas, as quais envolvem desde o entendimento de referenciais, pesquisa e preparação de materiais, até a prática pedagógica ela mesma.

No tocante à categoria **Concepções prévias sobre planejamento**, podemos dizer que as estudantes compartilham da ideia de roteiro rígido. Uma das dificuldades é a concepção de que o planejamento é apenas um ato intelectual sem relação prévia com o contexto e a realidade escolar. Romper com essa concepção é urgente. Isso revela que o planejamento não é um ato que apenas precede a ação docente, mas que a acompanha ao longo de todo o processo. Carvalho (1978, p.71) esclarece que o “Plano deve ser revisto, reformulado, refundido, ampliado, modificado, ajustado às novas condições em anos subsequentes”. E nós defendemos que isso também deve ocorrer no itinerário da condução das atividades. O planejamento não deve ser tomado como uma atividade mecânica e desvinculada da realidade sociocultural que constitui a escola. Certamente não poderemos aguardar um ano todo para efetuar modificações no planejamento didático. Nosso entendimento é de que ele é um roteiro que retira o professor de inspirações apenas momentâneas, mas que, ao mesmo tempo, não pode engessar a ação pedagógica que requer mudanças mais imediatas; o que recai sobre a capacidade de improvisação. Esta não é uma achismo, pois o improviso de um profissional qualificado, na área em que atua, será de algum modo fundamentado e corresponderá às situações mais imediatas e inusitadas da prática pedagógica. Em suma, é a necessária dialética entre a preparação e ação propriamente dita.

796

Considerações

Neste texto explicitamos, a partir da interrogação: *Quais os desafios do planejamento na Iniciação à Docência?*, aspectos que se mostraram relevantes a partir da nossa experiência vivida. Concluímos, com isso, que planejar é um aspecto fundamental para a obtenção de êxito no processo ensino-aprendizagem. Ele deve se tornar um hábito desde o início da atividade docente, mas não deve se dar de qualquer maneira, ou seja, é preciso elaborar um trabalho bem pensado e bem estruturado sob perspectivas claras de interação e colaboração. E, conseqüentemente, outro desafio que emerge é pensar e, ainda, repensar o conceito de planejamento.

Referências Bibliográficas:

CARVALHO, I. M. **O processo didático**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1978.

FREIRE, P.. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

LOPES, A. O. (*et al*). Planejamento de Ensino num perspectiva crítica. In: VEIGA, I. P. A. **Repensando a Didática**. Campinas: Papirus, 1988. p. 41-52.

SADDO, A. A. **Fundamentos da Didática da Matemática**. Curitiba: UFPR, 2007.

DESAFIOS ENFRENTADOS PELA ESCOLA NO DEBATE SOBRE A DIVERSIDADE SEXUAL E NA DESCONSTRUÇÃO DO PRECONCEITO

Lenora Bezerra Radis¹

Amanda Thais Figueiredo Moreira²

Resumo: A escola é uma instituição que possibilita o crescimento intelectual, profissional e humano, onde o professor deve transpor os conhecimentos científicos, relacionando-os com o cotidiano dos alunos afim de que desenvolvam outros conhecimentos e obtenham um saber próprio e diversificado de idéias e concepções. Pensando assim, este trabalho pretende, a partir da pesquisa, levar o debate sobre sexualidade para o espaço escolar, tratando inclusive dos temas polêmicos que a temática instiga, sem desvinculá-los de seus aspectos culturais, sociais, históricos e pedagógicos. Para tanto, será aplicado um questionário com 15 perguntas objetivas que abranjam os mais diversos temas da sexualidade e que possam indicar as dificuldades para se falar sobre o assunto, os conceitos, preconceitos e mitos que cada um possa ter, em 100 pessoas, alunos e professores, de 5 escolas públicas da região de Londrina.

Palavras-chave: Diversidade sexual. Educação. Inclusão

Escola: espaço de reflexões

A escola é um segmento onde os jovens estão criando e experienciando as suas características e expectativas de vida no mundo acadêmico, ou seja, no universo do conhecimento científico e, se não fizerem corpo do estabelecido mundo heteronormativo, mesmo em pleno século XXI, podem ou vão sofrer as mesmas “torturas” que outrora já se fizeram presentes no nosso passado e hoje contadas em forma de história.

O contexto escolar deve procurar discutir e refletir sobre os acontecimentos históricos e com isso contribuir para que toda a comunidade que dela faz parte respeite os sujeitos da diversidade e que estes não sejam tratados de forma invisível pela sociedade, quando na verdade são visivelmente vitimados por lutarem por seus direitos.

A escola e em particular, a sala de aula, é um lugar privilegiado para se promover a cultura de reconhecimento da pluralidade das identidades e dos comportamentos relativos a diferenças. Daí, a importância de se discutir a educação escolar a partir de uma perspectiva crítica e problematizadora, questionar relações de poder, hierarquias sociais opressivas e processos de subalternização ou de exclusão, que as concepções curriculares e as rotinas escolares tendem a preservar (SILVA, 1996, 2000 e 2001).

¹ Lenora Bezerra Radis – Autora e graduanda em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). lenorabezerra@hotmail.com

² Amanda Thais Figueiredo Moreira – Co autora e graduanda em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). amandafigueiredo_moreira@hotmail.com

Assim a função social da escola volta-se à inclusão social, à superação das desigualdades sociais, à valorização igualitária das diversas culturas, a preservação ambiental e ao desenvolvimento local.

A noção de diversidade busca compreender as demandas por respeito, por acesso a direitos por parte de pessoas que historicamente não tiveram esses direitos reconhecidos, como negros, povos indígenas, homossexuais, mas de forma que esses direitos particulares sejam reconhecidos dentro de um contexto institucional universalista. (MISKOLCI, 2012, p.49)

Para a compreensão do tema “diversidade sexual”, é essencial analisar conceitos de gênero e de sexo. Sexo refere-se às características específicas e biológicas dos aparelhos reprodutores feminino e masculino, ao seu funcionamento e aos caracteres sexuais secundários decorrentes dos hormônios. O sexo determina que as fêmeas tenham vagina/vulva e os machos tenham pênis; apenas isso. O sexo não determina por si só, a identidade de gênero, e muito menos, a orientação sexual de uma pessoa.

Gênero não é um conceito biológico, é um conceito mais subjetivo, podemos dizer que é uma questão cultural, social. Gênero é um empreendimento realizado pela sociedade para transformar o ser nascido com vagina ou pênis em mulher ou homem. Nesse sentido, gênero é uma construção social realizada, reforçada e também fiscalizada ao longo do tempo, principalmente, pelas instituições sociais: a igreja, a família e a escola. Os valores sociais, morais, as regras de uma sociedade variam de acordo com o tempo, com o espaço, com os interesses, com o nível de conhecimento e a liberdade de questionamento dessa sociedade; e nela, gênero refere-se aos papéis sociais diferenciados para mulheres e homens.

As preocupações em torno da sexualidade, da homossexualidade e das identidades e expressões de gênero também não são novas no espaço escolar. No entanto, no Brasil, só a partir da segunda metade dos anos de 1980, começaram a ser discutidas mais abertamente no interior de diversos espaços sociais – entre eles, a escola e a universidade (sobretudo nos programas de pós-graduação, a partir dos quais se constituíram núcleos de estudos e pesquisas sobre Gênero e a área de Estudos Gays e Lésbicos). Até então, quando os temas relativos à sexualidade apareciam no currículo, ficavam circunscritos às áreas de Ciências ou, eventualmente, a Educação moral e cívica.

Educação e o Ministério da Saúde passassem a estimular projetos de educação sexual, nos finais dos anos 80 e anos 90. Contudo, assim como ocorreu em diversos outros países desde o fim dos anos 1970, muitas iniciativas em que se abordavam as temáticas relativas à sexualidade acabaram por alimentar uma visão conservadora de

educação sexual – uma espécie de política sexual voltada a conter ameaças à família e ataques à normalidade heterossexual (WEEKS, 1999:76-77).

A inclusão do debate sobre a diversidade sexual e de gênero no espaço acadêmico ocorre desde meados dos anos de 1970 e deve-se, historicamente, à pressão dos grupos feministas e dos grupos gays e lésbicos que denunciaram a exclusão de suas representações de mundo nos programas curriculares das instituições escolares. Deborah Britzman (1996, p. 79-80) analisa na cultura escolar, ou seja, de que a heterossexualidade é "normal" e "natural" e que:

(...) a mera menção da homossexualidade vá encorajar práticas homossexuais e vá fazer com que os/as jovens se juntem às comunidades gays e lésbicas. A idéia é que as informações e as pessoas que as transmitem agem com a finalidade de "recrutar" jovens inocentes (...). Também faz parte desse complexo mito a ansiedade de que qualquer pessoa que ofereça representações gays e lésbicas em termos simpáticos será provavelmente acusada ou de ser gay ou de promover uma sexualidade fora-da-lei. Em ambos os casos, o conhecimento e as pessoas são considerados perigosos, predatórios e contagiosos.

Nesse sentido, é provável que o/a educador/a será confrontado/a com a própria sexualidade. Assim, parece que a dificuldade da/do docente em tematizar a diversidade sexual também possa ser uma dificuldade em lidar com a sua própria sexualidade e com as múltiplas possibilidades de obter prazer. Ou seja, pensar a questão da homossexualidade pode ser um convite para que o/a educador/a possa olhar para sua própria sexualidade e pensar a construção histórico-cultural de conceitos como heterossexualidade, homossexualidade, questionando a heteronormatividade que toma como norma universal a sexualidade branca, de classe média e heterossexual.

Ainda segundo Louro (2003), é comum as escolas tratarem gênero e sexualidade como sendo sinônimos, padronizando um modo único e adequado do que é o masculino e o feminino e possibilitando, de uma única maneira apenas, a forma de viver a sexualidade. Tece-se uma complexa trama normativa que estabelece uma linha de continuidade entre o sexo (macho e fêmea), o gênero (masculino e feminino) e a orientação sexual que se direciona "naturalmente" para o sexo oposto. Logo, antes de educar sobre a sexualidade, talvez as/os próprias/os educadoras/es tenham que ser educadas/os.

Se os/as educadores/as quiserem ser eficazes em seu trabalho com todos/as os/as jovens, eles/elas devem começar a adotar uma visão mais universalizante da sexualidade em geral e da homossexualidade em particular. Assim, em vez de ver a questão da homossexualidade como sendo de interesse apenas para aquelas pessoas que são homossexuais, devemos considerar as formas como os discursos dominantes da heterossexualidade

produzem seu próprio conjunto de ignorâncias tanto sobre a homossexualidade quanto sobre a heterossexualidade. (Britzman, 1996, p.92)

A institucionalização das discussões sobre gênero e diversidade sexual na educação na Secretaria de Estado da Educação do Paraná concretizou-se a partir da assunção político pedagógica dessas questões como uma política pública educacional. Isso acontece no estado do Paraná com a criação do Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual – NGDS, em fevereiro de 2009, ligado ao Departamento da Diversidade. A proposta de trabalho do NGDS consiste em provocar um deslocamento na forma de pensar e de planejar a educação da Rede Pública Estadual de Educação Básica do Paraná a partir das discussões de gênero e diversidade sexual. Com isso, propõem-se outro encaminhamento para se refletir sobre a escola pública e o trabalho pedagógico.

Esse encaminhamento consiste em um posicionamento político e ético de pensar a educação e a escola como espaços e tempos generificados e heteronormativos e resistir a isso em cada ação pedagógica realizada. Essa resistência pode se dar por meio da problematização em relação às possibilidades de se constituir como feminino e masculino, como mulher e homem e, também, pelo reconhecimento das diferentes possibilidades de relações sociais.

Outra coisa da qual é preciso desconfiar é a tendência de levar a questão da homossexualidade para o problema "Quem sou eu? Qual o segredo do meu desejo?". Quem sabe, seria melhor perguntar: "Quais relações podem ser estabelecidas, inventadas, multiplicadas, moduladas através da homossexualidade?". O problema não é descobrir em si a verdade sobre seu sexo, mas, para além disso, usar de sua sexualidade para chegar a uma multiplicidade de relações. (Foucault, 2003, p. 1)

Para Foucault (1995, p. 239), a grande resistência política na modernidade talvez

(...) não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos (...) o problema político, ético, social e filosófico de nossos dias não consiste em tentar libertar o indivíduo do Estado nem das instituições do Estado, porém nos liberarmos tanto do Estado como do tipo de individualização que a ele se liga. Temos que promover novas formas de subjetividade, através da recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposto há séculos.

Portanto, o maior desafio da escola e dos educadores, para que haja o apaziguamento das diferenças na construção de categorias identitárias e de políticas de tolerância é ao invés de simplesmente respeitar o outro, se propor devir outro. Se a educação disciplinar incita nossos preconceitos morais e as formas de conduzir nossas vidas, constrói nossas identidades e formas estereotipadas de relacionar com nosso eu, talvez possamos resistir justamente nos recusando uma identidade verdadeira à qual se sujeitar.

Neste dia, veremos nossas crenças presentes como vemos as crenças em feitiçaria, ou seja, como produtos obtusos e obsoletos da imaginação; como "um erro do tempo". Os indivíduos, nesta cidade ideal da ética humanitária e democrática, serão livres para amar sexualmente de tantas formas quantas lhes seja possível inventar. O único limite para a imaginação amorosa será o respeito pela integridade física e moral do semelhante. "Heterossexuais, bissexuais e homossexuais" serão, então, figuras curiosas, nos museus de mentalidades antigas. Na vida, terão desaparecido como "rostos de areia no limite do mar". Costa (1994, p. 122)

Com o diálogo, discussão e reflexão o contexto escolar poderá deixar de ser um espaço de opressão, repressão e omissão na questão da sexualidade, para se tornar um ambiente efetivamente seguro, livre e educativo para todas as pessoas. E, hoje, não é mais possível que as questões relativas à sexualidade passem despercebidas ou que sejam tratadas com deboche ou indignação moral. O debate sobre a sexualidade no espaço escolar se faz necessário e urgente, dependendo dos significados que se têm para esse discurso e que não seja desvinculado de seus aspectos culturais, sociais, históricos e pedagógicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

-DINIS, F, N. **Educação, relações de gênero e diversidade sexual**. Campinas: Revista de ciência da educação, 2008.

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000200009.

KOTLINSK, K. **Diversidade Sexual - Uma breve introdução**
http://www.mpgp.mp.br/portalweb/hp/41/docs/diversidade_sexual-artigo_-_diversidade_sexual_-_artigos_e_teses.pdf

Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Brasília, DF: Secad/MEC, 2007.

DE PAULA, C, J; Gratão, B, H, L. **GEO(GRAFIAS) DE GÊNERO : a diversidade sexual no espaço da escola**. Londrina, PR: Seed/MEC, 2013.

Diretrizes Curriculares de gênero e diversidade sexual da secretaria de estado da educação do Paraná. Curitiba, PR: 2010.

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/dce_diversidade.pdf

DESCOBRINDO O UNIVERSO POR MEIO DA ASTRONOMIA: O ENSINO COM ENFOQUE LÚDICO, EXPERIMENTAL E HISTÓRICO PARA CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dayane Sandri Diaz¹
Ana Cláudia Spitzer Pereira²
Jeremias Ferreira da Costa³
Sérgio Camargo⁴

Resumo: Este trabalho está sendo desenvolvido em uma escola da educação básica da rede pública de Curitiba. Tem como objetivo ensinar conceitos de Astronomia para os estudantes dos 6º anos do Ensino Integral tendo como base a metodologia não diretiva de Carl Rogers. Os conteúdos são desenvolvidos sem interferência direta no campo cognitivo ou afetivo dos alunos, parte-se do pressuposto de que o professor orienta os alunos a desenvolver e viver suas próprias experiências, para que a partir delas construam sua autonomia no processo de ensino e aprendizagem. Consideramos no processo a sensibilização, a afetividade e a motivação como aspectos importantes na construção do conhecimento. Entendemos que o professor deve atuar como um facilitador da aprendizagem, cujo ambiente deve organizar de modo a facilitar a aprendizagem, nesse sentido planejamos experimentos, jogos, brincadeiras e pesquisas de cunho histórico e científico no laboratório de Informática da escola.

Palavras-chave: Ensino de Tempo Integral, Ensino de Astronomia, Aprendizagem.

803

Introdução

A abordagem teórico-metodológica adotada neste trabalho, para desenvolver as atividades de ensino relacionadas aos conteúdos de astronomia, tem como propósito favorecer um processo contínuo de ensino e aprendizagem. Para tanto é proporcionado aos estudantes, em cada aula, diversos recursos didáticos, como computadores, vídeos, livros, ambientes para brincadeiras, como filmes, músicas, história em quadrinhos, além de jogos, materiais para desenho e experimentos (MONTEIRO, 2005). Dessa forma, os estudantes podem escolher qual o melhor modo de aprender significativamente o conteúdo, uma vez que o estudante percebe a relevância do que estuda, pois ele mesmo escolhe os meios que ele melhor se adapta.

De acordo com Rogers (1977) cada estudante tem uma forma diferente de aprender e de expressar o conteúdo aprendido e isso sempre deve ser levado em

¹ Graduanda do curso de Licenciatura em Física da Universidade Federal do Paraná (UFPR)

² Graduanda do curso de Licenciatura em Física da Universidade Federal do Paraná (UFPR)

³ Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná – SEED/PR (Professor Supervisor)

⁴ Setor de Educação/Departamento de Teoria e Prática de Ensino/ Programa de Pós – Graduação em Educação em Ciências e em Matemática/ Universidade Federal do Paraná (UFPR) (Coordenador do projeto: Física 1)

consideração no planejamento e execução das aulas. Os grupos de estudantes escolhem qual é a melhor forma de aprender o conteúdo proposto. Este autor defende que a aprendizagem seja significativa, e para que isso ocorra às situações devem ser percebidas como problemáticas. Consequentemente, pode-se dizer que somente se aprende aquilo que é estritamente necessário, isto é, segundo o mesmo não se pode ensinar diretamente a nenhum sujeito.

Nesse ponto de vista, entende-se que a função do professor consiste no desenvolvimento de uma aproximação com seus alunos procurando estabelecer um clima nas aulas que possibilite a realização apropriada dessas intenções; assim sendo o professor transforma-se num facilitador da aprendizagem significativa, deve ser parte do grupo estando junto com eles para orientar o desenvolvimento de suas atividades quando necessário; este processo de interação na situação de aprendizagem, considerando às relações interpessoais e intergrupais é uma das conjecturas básicas da teoria de Carl Rogers.

Esta proposta de ensino de Astronomia não é diretiva, mas centrada no estudante, segundo Carl Rogers (1977), não importa ter o conhecimento como resultado, mas "*o progresso significativo na aprendizagem de como aprender aquilo que se quer saber*". Os conteúdos de Astronomia a serem abordados na disciplina de Atividades Experimentais de Ciências, nos 6º anos do Ensino Integral, são: Planetas e suas características; Estações do ano; Modelos heliocêntrico e geocêntrico; Sol e suas características; as fases da Lua e como elas afetam a Terra e a origem do Universo de acordo com a teoria do *Big Bang*.

Desenvolvimento

Este trabalho está sendo desenvolvido com uma turma de estudantes do sexto ano do ensino de tempo integral em uma escola da educação básica da rede pública da cidade de Curitiba. Tem como objetivo ensinar conceitos de Astronomia para os estudantes dos 6º anos do Ensino Integral tendo como base a metodologia não diretiva de Carl Rogers.

Todos os planos de aula são desenvolvidos a fim de tornar as atividades mais interessante e estimulante possibilitando melhor aprendizagem dos conteúdos de astronomia (BISCH, 2014) no ambiente escolar, propiciando uma melhor alfabetização científica aos alunos das series iniciais (LORENZETI e DELIZOICOV, 2001).

Para isso, foi necessário reunir todos os recursos disponíveis na escola como: Laboratório de Informática, recursos de multimídia, Biblioteca, livros e objetos, que possibilitasse aos estudantes escolher qual é a melhor forma de assimilar os conhecimentos propostos de Astronomia.

Na primeira atividade foi proposto aos estudantes conhecer os planetas que formam o sistema solar e suas características, assim, os estudantes optaram por utilizar as pesquisas no Laboratório de Informática, na *internet* ou nos livros didáticos na biblioteca da escola. Sendo que essa escolha foi feita pelos estudantes que se dividiram em grupos e optaram por diferentes formas de pesquisa. Após isso, os estudantes organizaram o que haviam pesquisado em forma de história em quadrinhos.



Fig1- História em quadrinhos aluno A

A segunda atividade proposta foi conhecer as estações do ano, como e por que elas ocorrem e como afetam fauna e flora da Terra. Além da pesquisa, foram propostos alguns *links* de sítios na *internet*, que continham informações sobre o assunto proposto, jogos, etc. Em sua maioria, os estudantes escolheram um jogo de perguntas sobre o conteúdo e um grupo escolheu realizar as pesquisas no Laboratório de Informática. O outro grupo optou por ir pesquisar na biblioteca, utilizando livros didáticos e enciclopédias. Observamos que neste grupo (da Biblioteca) houve muitas dúvidas, uma vez que vários estudantes apresentaram dificuldade em pesquisar os assuntos no livro e em interpretar algumas informações. Depois de realizadas as pesquisas os grupos apresentaram os resultados de suas pesquisas oralmente.

Após isso, foi discutido com todos os estudantes como poderiam ser representadas as estações do ano e como elas ocorrem e construir maquetes que

mostram como ocorrem as estações de acordo com o movimento de rotação da Terra. Os demais assuntos, ainda não foram abordados em sala, pois o trabalho ainda está em desenvolvimento.

Conclusão

Os resultados obtidos até o momento foram satisfatórios, pois observamos que os estudantes assimilaram e se apropriaram do conteúdo proposto com mais facilidade quando foram dispostos vários ambientes e recursos para construção do conhecimento. Verificamos que quando o estudante é colocado para participar ativamente como pesquisador do conteúdo proposto se sente mais estimulado a aprender e desperta maior interesse em aprofundar seus conhecimentos em Astronomia.

Na primeira sequência didática observamos que os estudantes deram preferência ao uso do Laboratório de Informática como meio de pesquisa sobre os planetas e suas características básicas e decidiram representar o conhecimento adquirido por meio de uma construção de história em quadrinhos. Dessa forma, os estudantes inseriram o que aprenderam em suas pesquisas e questionaram pontos que não haviam sido trabalhados como: vida extraterrestre, noções sobre a gravidade na terra e em outros planetas, e naves espaciais.

Na segunda sequência didática, os estudantes foram reunidos em dois grupos: o que se propôs realizar a pesquisa na biblioteca discutiram por meio de textos, imagens e livros didáticos, as estações do ano e suas características. Os estudantes fizeram diversas perguntas, tais como: porque as estações do ano ocorrem, porque em um continente está frio e no outro não; como reagem fauna e flora durante as estações do ano.

O segundo grupo utilizou o laboratório de informática para pesquisa, houve menos dúvidas em relação ao conteúdo proposto por ter mais acesso à informações sobre o tema. Fizeram uso de pesquisas em *sites* indicados e responderam um *quiz online* que também foi indicado aos estudantes.

Os grupos apresentaram os resultados das pesquisas sobre as estações do ano, oralmente. Após isso, os estudantes em conjunto, decidiram construir maquetes que demonstraram como ocorrem as estações do ano. Observamos que o conteúdo foi assimilado pelos estudantes de ambos os grupos, uma vez que além da montagem da maquete, conseguiram relacionar as aplicações do conteúdo de Astronomia com sua vida cotidiana (CANTO, 2009), pois demonstraram grande interesse sobre como

ocorrem às variações climáticas durante o ano como influenciam na agricultura e na economia e as influências na sua vida.

A partir dos resultados obtidos até o momento é possível afirmar que os estudantes estão estimulados e empolgados em continuar participando ativamente na organização das atividades das aulas. Note-se também que eles começam a perceber que este é um processo construído em conjunto, no qual eles são os sujeitos centrais da construção do conhecimento.

Referências Bibliográficas

BISCH, S.M. **Astronomia no ensino fundamental**: Natureza e Conteúdo do Conhecimento de Estudantes e Professores. São Paulo, 1998. Disponível em: <http://www.btdea.ufscar.br/arquivos/td/1998_BISCH_T_USP.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2014.

CANTO, E.L. **Aprendendo com o cotidiano** – 7ºano. 3ª. Ed. São Paulo: Moderna, 2009.

LORENZETTI, L. DELIZOICOV, D. Alfabetização científica no contexto das Séries Iniciais. **ENSAIO – Pesquisa em Educação em Ciências**. Caçador, v.3, n.1, junho 2001. Disponível em: <<http://nutes2.nutes.ufrj.br/coordenacao/textosapoio/tap-si-04.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

MONTEIRO, M. A. O uso do experimento didático: mediando uma leitura problematizadora do mundo tecnológico. **Colóquio Internacional Paulo Freire**. Recife, v.5, 2005.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica** – Ciências. Disponível em:<<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dceciem.pdf>> Acesso em: 03 abr. 2014.

ROGERS, Carl; ROSENBERG, Rachel. **A pessoa como centro**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1977.

USP. **Centro de Divulgação da Astronomia**. Parte 1: Orientação e Observação. Duração do dia e da noite. Disponível em: <<http://cdcc.sc.usp.br/cda/ensino-fundamental-astronomia/parte1c.html>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

UOLCRIANÇAS. Quiz: **Estações do Ano**. Disponível em: <<http://criancas.uol.com.br/atividades/quiz-estacoes-do-ano.jhtm>> Acesso em: 19 ago. 2014.

DESENVOLVIMENTO DE UMA SITUAÇÃO DE ESTUDO PARA TRABALHAR O CONCEITO DE SUBLIMAÇÃO

Camila Marques de Giuli
Patricia de Lima Ferreira Moreira
Patrícia Vecchio Guarnieri
Miriam Cristina Covre de Souza

Resumo: Este trabalho descreve uma das atividades desenvolvida pelo grupo Pibid do curso de Química da Universidade Estadual de Londrina. O PIBID/Química/UEL tem como proposta o desenvolvimento de Situações de Estudo (SE) contemplando os três momentos pedagógicos. A SE abordou conceitos químicos de mudanças de estado físico e suas propriedades, com foco na Sublimação, e foi apresentada para estudantes do primeiro ano do Ensino Médio. Durante o desenvolvimento da SE notou-se dificuldade destes em relacionar determinada mudança de estado físico com seu respectivo nome e em interpretar os conceitos químicos apresentados. Porém, com o decorrer da SE, percebeu-se que os alunos conseguiram desenvolver de forma significativa os conceitos apresentados.

Palavras-chave: Mudanças de estado físico. Pibid. Sublimação.

Introdução

Há muito tempo questiona-se o problema da educação básica no Brasil, o que fazer para melhorá-la, como motivar professores que estão desanimados com o desinteresse dos estudantes pela sala de aula, como tornar as aulas mais dinâmicas e atrativas? Com o intuito de tentar promover uma melhora na educação, o governo criou um programa, a fim de incentivar a formação inicial, e fazer a articulação entre a escola e a universidade, contribuindo para uma melhor formação inicial, o Pibid.

O Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2008).

O Pibid do curso de Química licenciatura da Universidade Estadual de Londrina propôs para o ano de 2014 a elaboração de Situações de Estudo (SE), com o intuito de relacionar conteúdos químicos e o cotidiano dos estudantes, proporcionando aos bolsistas contato com diferentes metodologias, e ao professor supervisor, o contato com novas metodologias, e/ou metodologias já conhecidas, porém abordadas de maneira diferente.

Segundo Maldaner e Zanon (2001, p. 53), a SE parte de uma elaboração coletiva e apresenta-se conceitualmente rica, identificada nos contextos de vivência cotidiana dos estudantes rompendo com a forma meramente disciplinar de organização do ensino. Assim, a SE tende a romper com a apresentação comum dos conteúdos científicos, desenvolvendo nos alunos compreensões interdisciplinares já que é uma situação real e

conceitualmente rica, identificada nos contextos de vivência cotidiana dos estudantes fora da escola (FREITAS FILHO, 2010).

Para tanto, o desenvolvimento da SE parte dos três momentos pedagógicos, de Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2009), sendo estes a *problematização inicial*, que se apresenta por meio de questões ou situações reais do cotidiano dos estudantes; a *organização do conhecimento*, que tem por finalidade, sob a orientação do professor, desenvolver os conhecimentos necessários para a compreensão das questões levantadas na problematização inicial; e, a *aplicação do conhecimento*, que se destina a abordar sistematicamente o conhecimento construído pelo aluno, para analisar e interpretar tanto as situações iniciais que determinaram seu estudo, quanto outras que envolvam o mesmo raciocínio.

Assim, o objetivo deste trabalho consiste em relatar uma das SE elaborada pelo grupo, com o tema ‘ciclo da água’, desenvolvida em um dos colégios participantes, com os estudantes do primeiro ano do Ensino Médio, e apresentar os resultados obtidos.

Metodologia

A SE descrita a seguir foi trabalhada com 38 estudantes do primeiro ano do Ensino Médio, em um dos colégios participantes do projeto, localizado na cidade de Londrina-PR. A realização da SE ocorreu em quatro aulas de cinquenta minutos cada.

Inicialmente, a fim de identificar o conhecimento prévio dos alunos acerca das mudanças de estado físico, foram entregues a estes, diferentes notícias de jornal contendo algumas destas mudanças. Após a leitura das notícias, os estudantes elaboraram cartazes com a finalidade de identificarem a mudança de estado físico presente na notícia que lhes foi fornecida e ocorreu a apresentação dos mesmos.

Como após a análise do desenvolvimento do primeiro momento, notou-se que os estudantes confundiam ou não compreendiam o conceito de sublimação, os bolsistas propuseram trabalhar tal conceito com estes estudantes, desenvolvendo a partir disso os três momentos da SE, contemplada no subprojeto PIBID/Química/UEL.

Para o primeiro momento da SE, criou-se a seguinte problematização: ‘O que acontece com a naftalina depois de um tempo, quando a colocamos no guarda-roupas?’, e solicitou-se que os estudantes transcrevessem suas ideias para uma folha de papel e, em seguida, realizou-se uma discussão, para que os estudantes expusessem suas concepções sobre o conceito.

Para o segundo momento da SE, a turma foi dividida em grupos e estes

realizaram o experimento da sublimação do Iodo sob aquecimento. Posteriormente à realização do experimento, desencadeou-se outra discussão, relacionando o processo visto no experimento com o processo do “desaparecimento” da naftalina quando deixada no guarda-roupas.

No terceiro momento da SE, foi lançada a seguinte pergunta para os estudantes, “Em uma festa organizada em um bairro, utilizou-se gelo seco para produzir 'fumaça' no palco, visto que esta substância passa do estado sólido para o estado gasoso em um período curto de tempo. Qual é a mudança de estado físico envolvida nesse processo (do gelo seco)?”.

Para a análise das respostas dos alunos referentes à questão da problematização inicial, serão utilizados códigos do tipo E1, E20, que significa Estudante 1, Estudante 20, e assim sucessivamente.

Resultados e Discussão

Ao analisar as respostas dos estudantes para a pergunta da problematização inicial, ‘O que acontece com a naftalina depois de um tempo, quando a colocamos no guarda-roupas?’, estas puderam ser classificá-las em três categorias: respostas corretas, parcialmente corretas e incorretas.

As respostas categorizadas como corretas foram as que identificaram e explicaram corretamente o conceito de sublimação ocorrido com a naftalina. Para esta categoria, enquadraram-se 28,95% das respostas dos estudantes. Uma das respostas desta categoria foi “*Acontece que quando colocamos a naftalina no guarda-roupas ela entra em estado de sublimação, fazendo com que ela passe de sólido para gasoso*” (E4).

Nota-se que os estudantes incluídos nessa categoria, possuem um certo conhecimento sobre o conceito de sublimação, que ao longo da SE pode adquirir mais significado, contribuindo assim para uma melhor aprendizagem.

Na categoria das respostas parcialmente corretas, enquadraram-se as que continham a definição correta de sublimação, porém traziam no início de suas respostas, um verbo que se referia a outro tipo de mudança de estado físico por não conhecerem o verbo “sublimar”. Esta categoria obteve 18,42% das respostas dos estudantes. Um exemplo das respostas fornecidas pelos estudantes foi “*Ela evapora, passa naturalmente do estado sólido para o gasoso. Ocorre a sublimação*” (E17).

As repostas encontradas nessa classe indicam a dificuldade da utilização de

termos corretos para explicar determinada mudança. Um dos motivos para isso pode ser o fato de as disciplinas de ciências não trabalharem muito com a leitura, e exigirem sempre respostas objetivas e/ou numéricas dos alunos. Jorge e Puig (2000) explicam que:

Para aprender ciência é necessário aprender a falar, escrever e ler ciência de maneira significativa. Isto implica também em aprender a reconhecer as diversas maneiras de expressar um mesmo significado, e, a saber, descrever determinados fenômenos de maneira científica. (JORGE e PUIG, 2000, 18, p.405-422)

Para a última categoria, respostas incorretas, houve a necessidade de dividi-la em duas subclasses, uma classe a qual a mudança de estado físico apresentada era incorreta, e outra a qual o conceito (ou definição) atribuído à mudança de estado físico era incorreto. Para a primeira subclasse, 50% dos estudantes responderam que a naftalina evapora, como indicado na resposta de E23, “*A naftalina tem o processo de evaporação em lugares fechados*”. Vemos que as respostas enquadradas nesta subclasse foram objetivas, sem apresentar o significado do conceito.

Já para a segunda subclasse, foi encontrada apenas uma resposta, equivalendo a 2,63%, no qual o aluno confunde evaporação e sublimação. A resposta em questão foi a do E2, “*Ela evapora, passa do estado sólido para o gasoso*”. Esta última resposta não se enquadrou na categoria parcialmente correta pois em nenhum momento o aluno citou a sublimação. Este estudante tentou explicar o processo da evaporação, porém acabou confundindo os processos, e dessa forma apresentando o conceito erroneamente.

O experimento da sublimação do iodo realizado no segundo momento da SE teve o intuito de desenvolver o (re)significado dos conceitos apresentados pelos estudantes na problemática inicial, ou até mesmo para desconstruir e construir significados.

É de consenso de professores e pesquisadores de química que atividades experimentais auxiliam na consolidação do conhecimento, além de ajudar no desenvolvimento cognitivo do aluno (GIORDAN, 1999).

Durante a realização do experimento observou-se o interesse dos estudantes, pois estes questionavam os bolsistas sobre o que estava ocorrendo, e relacionavam o que estavam vendo com o processo de sublimação da naftalina. Com a discussão, conseguiu-se desenvolver o conceito que envolve a sublimação e a (re)sublimação, notando a maior participação dos estudantes.

O terceiro momento da SE ocorreu para analisar se os estudantes conseguiram reconstruir suas concepções, ou (re)significá-las. Analisando as respostas para a

pergunta ‘Em uma festa organizada em um bairro, utilizou-se gelo seco para produzir “fumaça” no palco, visto que esta substância passa do estado sólido para o estado gasoso. Qual é a mudança de estado físico envolvida nesse processo (do gelo seco)?’, verificou-se que 76,32% responderam corretamente e 23,68% dos estudantes erraram. Relacionando-se os resultados da problematização inicial com os resultados obtidos no terceiro momento da SE, percebeu-se um aumento na porcentagem dos estudantes que acertaram a problemática em questão. Com isso nota-se um melhor entendimento do conceito trabalhado, e uma melhor construção do conhecimento científico.

Considerações Finais

Na SE desenvolvida, foi possível trabalhar os conceitos de mudanças de estado físico, e em particular, discutir o conceito de sublimação, que muitas vezes é deixado de lado, por não estar tão presente no cotidiano dos estudantes. Porém, discutir uma mudança que não é comum aos estudantes despertou sua curiosidade, fazendo com que participassem da SE com vários questionamentos.

Durante a SE, pode-se identificar a dificuldade dos estudantes em relacionar a mudança de estado físico com seu respectivo nome, e também a dificuldade da utilização de termos corretos para expressarem suas ideias. Contudo, ao realizar várias discussões durante a SE, os estudantes compreenderam melhor o significado das terminologias utilizadas para um determinado conceito científico, podendo assim construir ou desconstruir significados pré existentes. E que a utilização da experimentação propiciou aos estudantes relacionar o conceito de sublimação com a problemática inicial, de forma a contribuir para uma melhor construção do conhecimento.

Já para os bolsistas Pibid, esta SE proporcionou a utilização de metodologias diferenciadas e o contato com a sala de aula, auxiliando na sua formação inicial.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. . **Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 15 de ago. de 2014

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. Ensino de Ciências: fundamentos e métodos. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

JORGE, A. S. e PUIG, N. S. Enseñar a argumentar científicamente: un reto de las clases

de ciencias. **Enseñanza de las Ciencias**. v. 18, n. 3, p. 405-422, 2000.

FREITAS FILHO, J. R. **Utilização de diferentes estratégias de ensino a partir de situação de estudo**. **R.B.C.E.T.**, v.3, p.68-70, mai./ago. 2010.

MALDANER, O. A.; ZANON, L. B. SE: uma organização curricular que

extrapola a formação disciplinar em Ciências. **Espaços da Escola**, Ijuí: Ed. Unijuí, v.1, n. 41, p. 45-60, Jul./Set., 2001.

DESENVOLVIMENTO DO PIBID CIÊNCIAS BIOLÓGICAS UNESPAR/CAMPUS PARANAÍ

Sueli Mendes Garcia¹
Lucila Akiko Nagashima²
Marilene M. Y. Pires³
Shalimar C. Zanatta⁴

Este trabalho tem como objetivo apresentar a experiência de intervenção realizada pelo PIBID subárea de Ciências Biológicas realizado de fevereiro a setembro de 2014 na UNESPAR/Campus Paranavaí. Participam deste estudo, 3 coordenadoras, 4 supervisoras e 24 acadêmicos bolsistas distribuídos em 4 escolas na cidade de Paranavaí, Paraná. Foram realizados 24 encontros semanais entre os participantes do programa para planejamento das atividades desenvolvidas. Os acadêmicos em duplas desenvolveram suas atividades nas escolas em sistema de rodízio onde os alunos de cada sala são divididos em dois grupos (laboratório e sala de aula). Foram apresentados 14 trabalhos em Paranavaí e 01 aprovado para apresentação na cidade do México e 05 em Matinhos/PR. Concluímos que esta forma de intervenção garante ao acadêmico vivência no cotidiano escolar contribuindo assim para sua formação e futura atuação docente.

Palavra Chave: Ciências Biológicas. Programa PIBID. Planejamento.

INTRODUÇÃO

814

A UNESPAR constitui-se em uma das sete universidades estaduais públicas do Paraná, abrangendo os seguintes campi: Curitiba I, Curitiba II, Campo Mourão, Apucarana, Paranavaí, Paranaguá, União da Vitória e a Escola Superior de Segurança Pública da Academia Policial Militar de Guatupê, unidade especial, vinculada academicamente à UNESPAR, por força do Decreto Estadual 9.538, de 05 de Dezembro de 2013.

O subprojeto Ciências Biológicas intitulado “Articulação entre teoria e prática para a formação de professores de Ciências/Biologia” é desenvolvido com os alunos do Ensino Fundamental nos seguintes estabelecimentos: Colégio Estadual de Campo Adélia Rossi Araldi – EFM; Colégio Estadual Leonel Franca – EFM; Colégio Estadual Enira de Moraes Ribeiro – EFMP e de Ensino Médio o Colégio Estadual Sílvio Vidal – EFM; todos no município de Paranavaí, noroeste do estado do Paraná.

Os Bolsistas de Iniciação à Docência ministram suas aulas priorizando as atividades práticas e experimentais selecionadas seguindo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) e a matriz curricular do estado do Paraná.

¹ Professora de Biologia, Especialista, UNESPAR/Campus Paranavaí – Colégio Estadual Sílvio Vidal EFM. suelimgarcia@gmail.com

² Professora de Química, Doutora, UNESPAR/Campus Paranavaí – lucilanagashima@uol.com.br

³ Professora de Biologia, Doutora, UNESPAR/Campus Paranavaí - mmypires@hotmail.com

⁴ Professora de Física, Doutora, UNESPAR/Campus Paranavaí - shalicza@yahoo.com.br

De acordo com Krasilchik (1987), desde as décadas de 60 e 70 do século passado, o movimento de mudança curricular no ensino de ciências já era objeto de discussão das mais variadas academias especializadas da área. A prática das atividades experimentais nas aulas de Ciências e Biologia são debatidas por vários profissionais do ensino de ciências (GIORDAN, 1999; DOURADO, 2001; SILVA e NEVES, 2006), entre outros.

O papel da experimentação possibilita aos estudantes a aproximação com o trabalho científico e melhora a relação entre professores e alunos (ROSITO, 2003). É de conhecimento dos professores de ciências o fato da experimentação despertar um forte interesse entre os alunos em diversos níveis de escolarização. Em seus depoimentos, os alunos também costumam atribuir à experimentação um caráter motivador, lúdico, essencialmente vinculado aos sentidos. Por outro lado, não é incomum ouvir de professores a afirmativa que a experimentação aumenta a capacidade de aprendizado, pois funciona como meio de envolver o aluno nos temas que estão em pauta (GIORDAN, 1999).

As atividades experimentais não devem ser exclusivamente realizadas em um laboratório com roteiros seguidos nos mínimos detalhes e sim, partir de um problema ou questão a ser respondida (BRASIL, 2002, p.71), por isso algumas atividades desse subprojeto são realizadas em outros espaços escolares.

Este trabalho tem como objetivo, apresentar a experiência de intervenção realizada pelo PIBID subárea de Ciências Biológicas realizado durante os primeiros nove meses do ano de 2014 na UNESPAR/Campus Paranaíba.

METODOLOGIA

Participam do projeto, 3 coordenadoras, 4 supervisoras e 24 acadêmicos bolsistas distribuídos em 4 escolas na cidade de Paranaíba, Noroeste do Paraná.

Foram realizadas 24 (vinte e quatro) reuniões semanais entre os participantes do programa (coordenador, supervisores e acadêmicos) para planejamento das atividades que são desenvolvidas.

Os acadêmicos foram divididos em duplas e distribuídos pelas 4 escolas participantes, onde cada dupla desenvolve as atividades planejadas uma vez na semana adotando um sistema de rodízio para trabalhar cada turma de alunos, ou seja, os alunos são divididos em dois grupos (laboratório e sala de aula). Enquanto um grupo está na sala de aula com a professora regente, o outro grupo está no laboratório desenvolvendo atividades práticas com os acadêmicos bolsistas participantes do PIBID.

RESULTADOS

A seguir apresentaremos alguns resultados obtidos durante os primeiros nove meses do ano de 2014 desenvolvidos no subprojeto “Articulação entre teoria e prática para a formação de professores de Ciências/Biologia”.

Para o desenvolvimento do subprojeto, participam 3 coordenadoras, 4 supervisoras, 4 escolas e 24 alunos bolsistas, conforme demonstrado no gráfico 01.

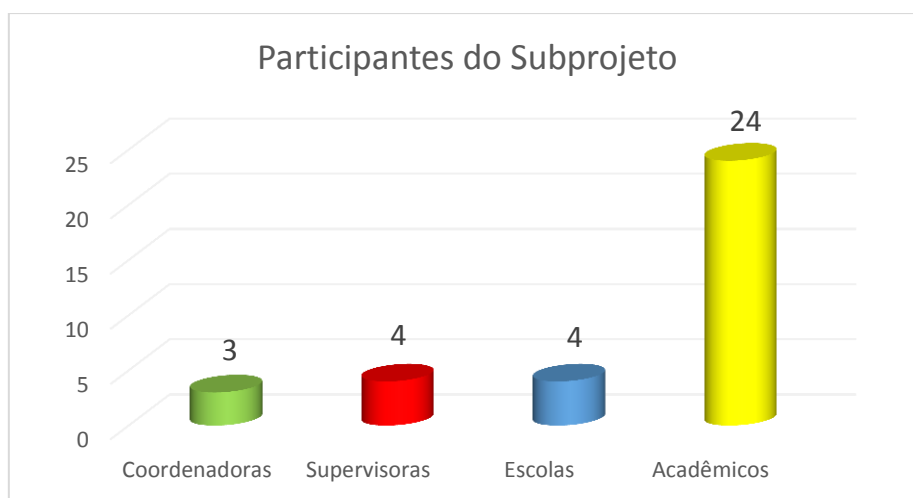


Gráfico 01 – Participantes do sub projeto “Articulação entre teoria e prática para a formação de professores de Ciências/Biologia”, desenvolvido na UNESPAR/Campus Paranavaí.

816

Foram realizadas 24 reuniões de fevereiro a setembro de 2014 (gráfico 2).

Durante o mês de julho, os alunos das escolas participantes estavam em férias escolares, os acadêmicos bolsistas, realizaram tarefas previamente programadas.

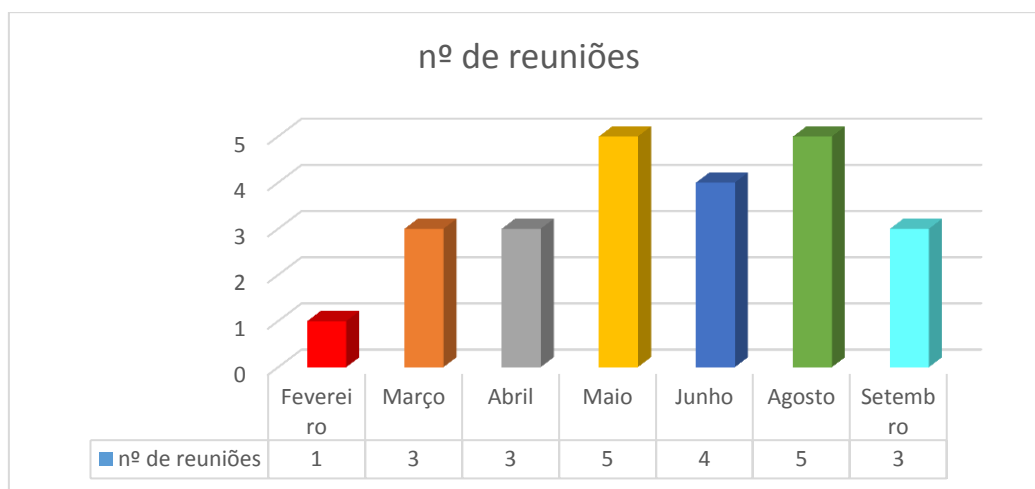


Gráfico 2 – Distribuição mensal das reuniões realizadas entre coordenadoras, supervisoras e acadêmicos bolsistas.

Durante o planejamento, os acadêmicos elaboram o plano de aula que deverão aplicar a seus alunos durante a próxima semana. Os planos de aula, são elaborados de acordo com os itens abaixo:

<p>Plano de Aula</p> <p>Identificação; Nome do Subprojeto; Coordenadoras; Supervisora; Escola; Estagiários; Data; Duração; Participantes/Série; Tema; Conteúdos; Objetivo Geral; Objetivo específico; Recursos; Procedimentos Metodológicos (Recursos materiais e humanos – Metodologia) Resultados Esperados; Referências; Contribuição da Atividade para a Formação Docente.</p>

Além das aulas ministradas nas escolas, os acadêmicos participaram neste período de alguns eventos, a saber:

II Encontro de iniciação à Docência e I Fórum das Licenciaturas
20 a 22 de agosto de 2014 – UNESPAR/ Campus Paranavaí

<p>Título do Trabalho: PIBID NA ESCOLA Autores: Giovanna Aparecida Pinto Dias; Érika Matzkeit Oliveira; Lucila Akiko Nagashima; Marilene Mieko Yamamoto Pires; Shalimar Calegari Zanatta</p>
<p>Título do Trabalho: EXPERIÊNCIAS DE CIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL Autores: Lucas Gonçalves; Telma Vaz Tostes; Lucila Akiko Nagashima</p>
<p>Título do Trabalho: A IMPORTÂNCIA DE AULAS EXPERIMENTAIS NO ENSINO DE CIÊNCIAS: ESTRATÉGIAS DO PIBID Autores: Mayara Fernanda Luz da Silva; Daiane Pinho de Lima ; Daniely Portante Ferreira ; Telma Vaz Tostes ; Marilene Mieko Yamamoto Pires</p>
<p>Título do Trabalho: ENSINANDO COM O PIBID: RELATÓRIO DE AULA PRÁTICA: TRANSPORTES PASSIVOS PELA MEMBRANA PLASMÁTICA Autores: Marcelo Percilio Santana Junior; Wingly Santos Beltrame; Lucila Akiko Nagashima; Marilene Mieko Yamamoto Pires; Shalimar Calegari Zanatta</p>
<p>Título do Trabalho: O ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL Autores: SILVA, Susane Closs; GODOY, Izabela Rogério; NAGASHIMA, Lucila Akiko; PIRES, Marilene Mieko Yamamoto; ZANATTA, Shalimar Calegari; BATISTA, Rosely Elaine</p>
<p>Título do Trabalho: EXPERIMENTAÇÃO NO ENSINO DE CIÊNCIAS Autores: Guilherme de Moura Fadel; Igor Lucas Minson Barbero; Sileide Paiva dos Santos; Marli Aparecida Godoy Antico ;Lucila Akiko Nagashima</p>
<p>Título do Trabalho: MAGNETISMO LIGADO A BIOLOGIA Autores: Bianca Fernandes G. Severo; Jessica Franco Rodrigues; Marilene Mieko Yamamoto Pires</p>
<p>Título do Trabalho: CONHECENDO OS ANIMAIS: PORÍFEROS A CORDADOS Autores: Bruno Vinicius D'aquila; Maitê Machado Carreira; Sueli Mendes Garcia; Marilene Mieko Yamamoto Pires</p>
<p>Título do Trabalho: A IMPORTÂNCIA DE ATIVIDADES RECREATIVAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS Autores: Caroline Oenning de OLIVEIRA, Beatriz Santana DA HORA, Lucila Akiko NAGASHIMA</p>
<p>Título do Trabalho: CONSIDERAÇÕES SOBRE A INTERDISCIPLINARIDADE DO ESTUDO DA ÁGUA NO ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL II Autores: João Arthur dos Santos de Oliveira, Guilherme Henrique Gonçalves de Almeida, Lucila Akiko Nagashima</p>
<p>Título do Trabalho: A IMPORTÂNCIA DAS AULAS EXPERIMENTAIS PARA AS CIÊNCIAS NATURAIS Autores: Mayra Caroline Vilasboas da Costa; João Arthur dos Santos de Oliveira; Marilene Mieko Yamamoto Pires;</p>

Lucila Akiko Nagashima; Shalimar Calegari Zanatta
Título do Trabalho: CANHÃO DE LATAS, UMA FERRAMENTA DIDÁTICA PARA CONTRIBUIR NO DESENVOLVIMENTO DOS CONCEITOS SOBRE LEIS DE NEWTON NO ENSINO FUNDAMENTAL Autores: João Arthur dos Santos de Oliveira; Lucila Akiko Nagashima; Marilene Mieko Yamamoto Pires; Shalimar Calegari Zanatta; Telma Vaz Tostes
Título do Trabalho: Ciências é um show - Período Matutino Autores: Sileide e Guilherme, Igor e Mayara Lare, Marcelo e Wingly, Erica e Giovanna, Susane e Izabela, Lucas e Daniely
Título do Trabalho: Ciências é um show - Período Vespertino Autores: -Caroline e Beatriz, Mayara Fernanda e Daiane, João Arthur e Mayra, Bianca e Jéssica, Maitê e Bruno, Paula e Luis Henrique

Os participantes do projeto apresentarão 05 trabalhos no I Seminário do PIBID III Encontro do PIBID UNESPAR nas cidades de Matinhos e Paranaguá – Paraná de 26 a 27 de setembro de 2014.

O trabalho *O PIBID e o Ensino de Ciências e Biologia nas escolas públicas de Paranavaí, Paraná, Brasil*, será apresentado no Seminario de la Asociación Latino Americana de Investigación en Educación en Ciencias 2014, Ciudad de México 21 al 24 de octubre de 2014.

CONCLUSÃO

818

Concluimos que esta forma de intervenção garante ao acadêmico vivência no cotidiano escolar contribuindo assim para sua formação e futura atuação docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação E Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio*. Brasília: 2002.

DOURADO, L. Trabalho Prático, trabalho laboratorial, trabalho de campo e trabalho experimental no ensino de ciências: contributo para uma clarificação de termos. In: GIORDAN, M. *O papel da experimentação no ensino de Ciências. Química nova na Ensino experimental das ciências*. Lisboa, 2001, p. 13-18.

GIORDAN, M. O papel da experimentação no ensino de Ciências. *Química nova na Escola*, n.10, 1999, p. 43-49. Disponível em: <<http://fep.if.usp.br/~profis/arquivos / iienpec/Dados/trabalhos/A33.pdf>>. Acesso em 15 ag. 2014.

KRASILCHIK, M. *O Professor e o Currículo das Ciências*. S.P., EPU & EDUSP, 1987.

SILVA, M.G.L.; NEVES, L. S. Instrumentação para o ensino de química I. Natal: EDUFRN, 2006.

ROSITO, B.A. O ensino de Ciências e a experimentação. In: MORAES, R. Construtivismo e Ensino de Ciências: *Reflexões Epistemológicas e Metodológicas*. 2 ed. Porto Alegre: Editora EDIPUCRS, 2003. p.195-208.

DIA DA MATEMÁTICA E O PIBID NO LA SALLE¹

Felix Penna dos Santos²
Lauren Isabely Cavali³
Mauricio Berns⁴
Renata Voitena⁵

Resumo: Com o presente trabalho busca-se divulgar a iniciativa de trabalho organizada pelo PIBID Matemática UTFPR-PB, referente à comemoração do Dia Nacional da Matemática nas escolas parceiras, bem como incentivar a prática da mesma, destacando os pontos positivos e negativos da atividade; e fazendo as considerações necessárias acerca de uma próxima aplicação. Constatou-se o grande envolvimento dos alunos e o interesse pelas atividades propostas sendo, portanto um indicativo de continuidade do trabalho iniciado.

Palavras chave: Dia da matemática, PIBID, atividades lúdicas.

Introdução

Buscando incentivar e cativar os alunos do Colégio Estadual La Salle, localizado em Pato Branco-PR, foi realizado no dia 06 de maio, no qual se comemora o Dia Nacional da Matemática, algumas atividades recreativas. A iniciativa partiu de um grupo de alunos bolsistas do PIBID tendo por objetivo despertar nos alunos a curiosidade para a procura do conhecimento e minimizar a visão, muitas vezes preconceituosa de uma disciplina difícil.

Este texto tem a intenção de relatar e analisar a experiência vivenciada pelos bolsistas em propiciar atividades recreativas a todos os alunos de uma escola pública, tendo como pano de fundo, conteúdos matemáticos. Do mesmo modo, notificar a importância e consolidação desta área do conhecimento, uma vez que instituiu-se um Dia Nacional para comemorar a Matemática.

O PIBID

O Píbid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) apresenta-se como uma forma de aperfeiçoar e valorizar a formação e atuação de professores na Educação Básica. Este programa fornece bolsas para os estudantes de licenciatura e estabelece uma parceria com as escolas da rede pública de ensino, nas quais os bolsistas realizam seus trabalhos.

¹ Trabalho realizado com a colaboração de todos os bolsistas PIBID do Colégio Estadual La Salle, acadêmicos da UTFPR-PB.

² Acadêmico de Licenciatura em Matemática da UTFPR-PB: Felix.penna@gmail.com

³ Acadêmico de Licenciatura em Matemática da UTFPR-PB: Lauren_lalicavali@hotmail.com

⁴ Acadêmico de Licenciatura em Matemática da UTFPR-PB: mauricioberns1997@gmail.com

⁵ Acadêmico de Licenciatura em Matemática da UTFPR-PB: renatavoitena@gmail.com

Os projetos desenvolvidos nas escolas visam inserir os estudantes de licenciatura no contexto escolar, buscando confrontar teoria e prática com atividades didático-pedagógicas, através da orientação de professores do curso e da escola. Dentre os objetivos deste programa temos: incentivar a formação de professores com nível superior para a educação básica; valorização do magistério; integração entre ensino superior e educação básica; articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Dia da matemática

O dia Nacional da Matemática é comemorado em 6 de maio, em homenagem ao professor Júlio César de Mello e Souza (Rio de Janeiro, 6 de maio de 1895 — Recife, 18 de junho de 1974), mais conhecido pelo heterônimo de Malba Tahan. Através de suas fábulas reconhecidas nacional e internacionalmente, o autor contribuiu de maneira significativa para o Ensino da Matemática, estimulando a visão desta como uma disciplina interessante, divertida e desafiadora.

Este dia foi instituído pela lei nº 12.835, de 26 julho 2013, com o objetivo de incentivar a disseminação da disciplina, através de atividades educativas diferenciadas e lúdicas: “fica instituído o Dia Nacional da Matemática, a ser comemorado anualmente em todo o território nacional no dia 6 de maio, data de nascimento do matemático, educador e escritor MALBA TAHAN.” (Brasil, Lei nº 12.835, art.1). É importante ressaltar que “o Poder Executivo incentivará a promoção de atividades educativas e culturais alusivas à referida data.” (Brasil, Lei nº 12.835, art.2). A lei entrou em vigor no mesmo dia de sua publicação, dia 26 de junho de 2013.

821

O Dia da Matemática no Colégio La Salle

Durante o mês de abril, os seminários do PIBID voltaram-se para a preparação das atividades do Dia da Matemática, com o intuito de promover a matemática como uma área das ciências exatas que também pudesse mostrar-se interessante, útil e motivadora de novos problemas.

A proposta apresentada aos grupos de trabalho foi a elaboração de um mural contendo curiosidades matemáticas e informações sobre o dia 06 de Maio, além da elaboração de atividades dinâmicas a serem promovidas em cada colégio, exatamente na data em que se comemora o Dia Nacional da Matemática.

O grupo de pibidianos do Colégio La Salle levou em consideração que trabalharia com diferentes níveis de ensino ao elaborar as atividades. As abordagens em sala deveriam ser breves, visto que tomariam parte do tempo da aula em decorrência. Foi definido então, que em turmas do Ensino Fundamental seria aplicada a Competição de um jogo intitulado “Tabuada na Testa” e para o Ensino Médio foram elaboradas atividades investigativas intituladas “Enigmas Matemáticos”.

O mural foi elaborado com o objetivo de complementar as abordagens realizadas na sala de aula como promoção do Dia Nacional da Matemática. O grupo decidiu anexá-lo no pátio, próximo ao refeitório e apostou em informações pequenas de modo que todos os alunos pudessem conferi-lo totalmente durante o intervalo.

Atividades

O grupo selecionou atividades competitivas, pois estas motivam os alunos a darem o melhor de si de maneira espontânea e os conduzem à auto reflexão sobre seus resultados. Segundo Grando (2000):

É na ação do jogo que o sujeito, mesmo que venha a ser derrotado, pode conhecer-se, estabelecer o limite de sua competência enquanto jogador e reavaliar o que precisa ser trabalhado, desenvolvendo suas potencialidades, para evitar uma próxima derrota. O “saber perder” envolve este tipo de avaliação. (Grando; 2000: p. 28)

A Tabuada na Testa é uma atividade que tem como objetivo incentivar o estudo da tabuada e estimular o raciocínio através do cálculo mental. O material utilizado para esta atividade consiste em dois baralhos que são enumerados de 1 a 9. O juiz do jogo embaralha as cartas e em seguida dois jogadores devem posicionar-se um de frente para o outro e pegar cada um uma carta sem olhar sua face e colocá-la em sua testa com o numero voltado para frente. Em seguida, o juiz deve informar o resultado da multiplicação dos números. O primeiro jogador a responder corretamente o número que está em sua própria testa ganha a partida. Em caso de empate uma nova rodada será proposta.

A competição realizada em cada uma das turmas do ensino fundamental procedeu da seguinte maneira: Os alunos eram divididos em duas filas iguais, em seguida, os primeiros alunos de cada fila se dirigiam à frente da turma e iniciavam uma partida. O vencedor iria para o final da fila, enquanto seu adversário deveria retornar a sua carteira. Conforme necessário, os alunos eram organizados em duas filas novamente

até que restasse um único aluno, considerado o vencedor da competição. Este recebeu uma medalha de Honra ao Mérito.

O grupo observou uma grande receptividade por parte dos alunos no desenvolvimento desta atividade, que em sua maioria desconheciam o fato de existir uma data específica para se comemorar o Dia da Matemática. Durante as competições os participantes foram influenciados a refletir sobre seus resultados. Verificou-se que nem sempre alunos com melhor desempenho em termos de nota foram os vencedores da competição.

Na sequência, foi trabalhada a atividade Enigmas Matemáticos. Esta, tem por objetivo, promover o trabalho em conjunto e a atitude investigativa dos integrantes de cada equipe.

Os “Enigmas Matemáticos” consistem em palavras secretas relacionadas aos conteúdos de Matemática estudados no Ensino Médio, que devem ser desvendadas através de dicas por equipes de cinco a seis alunos. Cada palavra secreta possui três dicas que são exibidas no decorrer da atividade conforme a necessidade das equipes. Tais dicas são apresentadas da seguinte maneira:

- Primeira dica: Palavra ou frase relacionada ao nome do conteúdo;
- Segunda dica: Imagem contendo referência ao conteúdo ou ao nome do conteúdo;
- Terceira dica: Palavra ou frase (mais explícita) relacionada ao nome do conteúdo.

823

Se as dicas se esgotarem e ainda assim as equipes não chegarem a solução, a palavra secreta é exibida parcialmente através de espaços vazios e algumas de suas letras. A equipe que acerta a palavra secreta ganha um ponto na rodada. Ao final de dez rodadas, vence a equipe com mais pontos.

A atividade decorreu de forma breve, mas ainda assim foi possível observar uma interação positiva por parte dos alunos, que na expectativa de chegar a uma solução antes do time adversário, trocaram informações entre si e conforme necessário consultaram seus cadernos de Matemática.

Considerações

É extremamente interessante o grau de envolvimento dos alunos nas atividades propostas, percebeu-se que com atividades diferenciadas e bem planejadas é possível

despertar o gosto pela matemática em boa parte dos alunos. É também possível através da ludicidade ensinar matemática significativamente.

Alguns problemas são inevitáveis, visto que se trabalha com diferentes personalidades, enquanto alguns alunos são extremamente competitivos e participativos, alguns não se agradam com tais atividades. É importante que o professor ou coordenador da atividade saiba envolver o aluno de tal forma que ele disponibilize-se a participar por vontade própria e não pela ‘obrigação’ em participar. É de fundamental importância também que o professor verifique se a turma é receptiva a tal atividade e se a mesma irá contribuir para o processo de ensino aprendizagem de forma significativa.

A partir de atividades relativamente simples, foi possível movimentar a escola toda em prol do processo de ensino aprendizagem de matemática, mostrando à todos o quanto é importante o trabalho em conjunto, promovendo também a solidariedade daqueles que já sabem com aqueles que ainda não aprenderam, envolvendo todos e garantindo visibilidade ao Dia Nacional da Matemática.

Referências Bibliográficas

GRANDO, Regina C. **O Conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula.** 239 f. Tese – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000

PIBID MATEMÁTICA UTFPR CÂMPUS PATO BRANCO. Disponível em <www.pibidmatematicapb.wix.com/utfpr> Acessado em 13 set. 2014.

Lei 12.835/2013 .Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112835.htm>. Acesso em: 13 set. 2014.

DIA NACIONAL DA MATEMÁTICA: O PIBID EM AÇÃO PROMOVEDO A MATEMÁTICA NAS ESCOLAS

Indiamara Marli Chvaitchuk
Asmine Duarte de Oliveira
Bernadete Holubovski Franczak
Leoni Malinoski Fillos

Resumo: Este trabalho apresenta os resultados de um projeto desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) com o objetivo de celebrar o Dia Nacional da Matemática e divulgar esta ciência como importante área do conhecimento humano. Foi desenvolvido em quatro escolas da rede pública estadual, abrangendo turmas de ensino fundamental e médio, e foi composto por atividades de raciocínio lógico, exposição de painéis e apresentação de vídeos alusivos à data. O projeto oportunizou aos alunos compreenderem os motivos da celebração da data, a percepção da Matemática como uma importante área do conhecimento humano e a participação em atividades instigantes relacionadas à disciplina.

Palavras-chave: Dia Nacional da Matemática. Malba Tahan. Desafios matemáticos.

Introdução

A data de 06 de maio foi instituída no Brasil como o Dia da Nacional da Matemática, pela Lei nº 12 835, de 26 de junho de 2013. É comemorada em todo território nacional em homenagem a Júlio Cesar de Melo e Souza, o Malba Tahan.

Júlio César de Mello e Souza nasceu no Rio de Janeiro, em 6 de maio de 1895. Autor de mais de uma centena de obras, Melo e Souza criou o personagem Malba Tahan por acreditar que um escritor brasileiro não chamaria atenção escrevendo contos árabes e porque por meio desse pseudônimo suas histórias poderiam ter mais destaque. Em suas obras buscou incentivar o ensino por meio de metodologias atrativas e dinâmicas, defendendo a Matemática do algebrismo que imperava no ensino desta disciplina em sua época e divulgando a cultura oriental.

O universo literário de Malba Tahan é um verdadeiro caleidoscópio e, como tal, a cada movimento de análise e compreensão de suas obras, uma infinidade de desenhos regulares vão sendo definidos e multiplicados entre os espelhos da trajetória histórica do professor de matemática, escritor e conferencista (FARIA, 2004, p. 36).

No dia 06 de maio, para comemorar a data de nascimento de Melo e Souza, a Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) incentiva a promoção de atividades educativas e culturais alusivas a data, com o intuito de divulgar a Matemática como parte do patrimônio cultural da humanidade e como importante área do conhecimento humano por suas aplicações no mundo contemporâneo e por sua ligação com outras áreas do conhecimento.

Nessa perspectiva, o projeto **Dia da Matemática**, desenvolvido pelos bolsistas do PIBID, teve por objetivo divulgar a Matemática e celebrar a data nas escolas públicas, oportunizando aos alunos conhecerem a biografia de Malba Tahan e suas obras, bem como de participarem de atividades instigantes relacionadas à Matemática.

Metodologia

O projeto foi desenvolvido pelos bolsistas no dia 6 de maio de 2014, em quatro escolas da rede pública estadual, abrangendo a segunda etapa do ensino fundamental (6º ao 9º anos) e o ensino médio. Foi composto por atividades de raciocínio lógico, exposição de painéis e apresentação de vídeos.

Inicialmente, para despertar a curiosidade dos estudantes, foram afixadas em uma parede da escola a imagem de um camelo e, no chão, pegadas do animal que davam para uma sala onde havia um painel temático. Em cada pegada havia um desafio matemático ou uma charada, que os alunos deveriam resolver mentalmente, tais como nos seguintes exemplos:

- 1) Em certo dia, dois pais e dois filhos foram pescar. Cada um deles pegou um peixe, mas só três peixes foram pescados. Como é possível isso ter acontecido?
- 2) Um caramujo africano, comum no litoral do Paraná, sobe um poste de 10 m de altura. Observa-se que ele sobe 2 m de dia e escorrega 1 m à noite. Em quantos dias esse caramujo atingirá o topo do poste?

A solução de cada desafio estava contida sempre na pegada seguinte, na qual havia outro desafio. Os alunos deveriam, portanto, seguir as pegadas e ao chegarem à sala, poderiam apreciar o painel temático, que buscava retratar a vida e obras de Malba Tahan e apresentar curiosidade matemáticas.

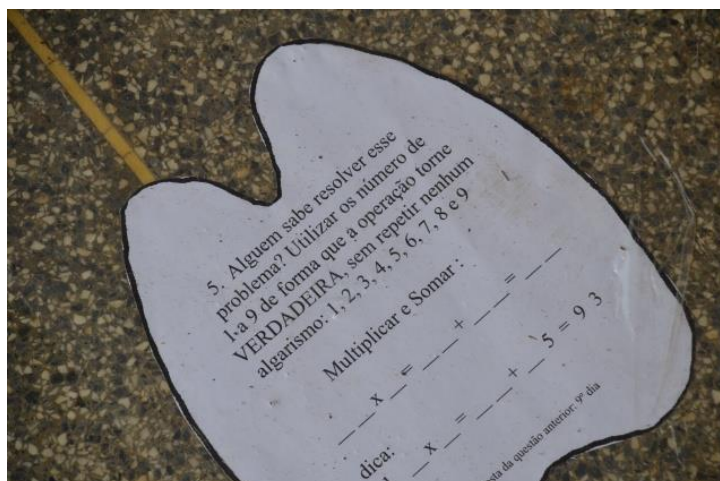


Foto: pegada com desafio

Após a explanação do painel pelos bolsistas, os alunos foram convidados a assistir a dois vídeos: um sobre a importância da Matemática na vida das pessoas e outro sobre o problema da partilha dos 35 camelos, da obra de Malba Tahan *O Homem que Calculava*. Por fim, propôs-se uma discussão sobre o conteúdo dos vídeos e sobre o problema dos 35 camelos.

827

Resultados e discussões

O Homem Que Calculava é a obra mais famosa de Malba Tahan. Conta a história do personagem fictício Beremiz Samir e sua jornada pelo Oriente Médio, bem como suas aventuras e proezas matemáticas envolvendo beduínos, sultões, califas, xeiques e princesas. Um dos problemas traz a história da divisão de 35 camelos de uma herança entre três irmãos, de forma que ao mais velho cabia a metade da herança, ao irmão do meio a terça parte e ao irmão mais novo a nona parte. A solução do problema é apresentada pelo autor de uma forma extraordinária, com uma mistura de conhecimento matemático, criatividade e sabedoria.

Este problema foi o que inspirou o projeto Dia da Matemática. Os alunos das escolas, ao observarem a imagem do camelo na parede e as pegadas no chão, ficaram bastante curiosos e logo se interessaram em seguir as pegadas, resolvendo os desafios. Em grupos, os estudantes discutiram as charadas e trocaram ideias para chegar às respostas.

Ao chegarem à sala, mostraram-se interessados pelo painel temático e atentos às explicações dos bolsistas do PIBID sobre Malba Tahan e seus escritos. Ouviram com interesse a história da divisão da herança dos 35 camelos, entendendo, então, o porquê da imagem do camelo na parede e das pegadas no chão. O desfecho da história dos camelos

deixou os alunos intrigados e, após as explicações da solução, entenderam o brilhantismo das ideias de Malba Tahan e porque é considerado um ícone da Matemática no Brasil.

Como enfatiza Faria,

Retomar a vida de **Júlio César de Mello e Souza** é folhear o grande álbum de família de um professor de matemática à frente de seu tempo, que acreditava que a matemática é uma “ciência que deveria ser reamanhecida’ pela simplicidade e beleza” e abordada em sala de aula com um propósito mais nobre do que a simples transmissão de tópicos do conhecimento matemático acumulado pela humanidade ao longo de sua história e completamente desvinculada e desarticulada da atual história de vida e da realidade dos alunos (FARIA, 2004, p 28).

Os vídeos apresentados possibilitaram um debate acerca da importância do estudo da Matemática para a vida cotidiana, para o prosseguimento nos estudos e para o desenvolvimento desta área nos diferentes campos do saber.

Considerações finais

As atividades desenvolvidas no projeto Dia da Matemática possibilitaram que a escola toda se envolvesse na proposta, alunos, professores e funcionários, oportunizando a discussão do conhecimento matemático e trazendo movimento às atividades escolares. Permitiram apresentar a Matemática como uma disciplina viva, instigante e dinâmica, como uma ciência que precisa ser “reamanhecida”, derrubando mitos de que é difícil e acessível a poucos “talentosos”.

Aos bolsistas do PIBID, o projeto oportunizou o contato com o futuro campo profissional, bem como a aquisição de experiências de docência e, acima de tudo, a interação com os alunos da escola básica. Possibilitou também a compreensão da importância do ensino por meio de diferentes metodologias, que despertem nos estudantes a curiosidade intelectual e o gosto pela ciência e pela pesquisa.

Referências

Brasil. **Lei Nº 12 835**, que institui o Dia Nacional da Matemática. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2013/Lei/L12835.htm Acesso em 15 set. 2014.

FARIA, J. C. **A Prática Educativa de Júlio César de Mello e Souza Malba Tahan**: um olhar a partir da concepção de interdisciplinaridade de Ivani Fazenda. 2004, 256f. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2004.

SOUZA, Júlio César de Mello. **O Homem Que Calculava**. São Paulo: Integral, 1965.

DIAGNÓSTICO DA REALIDADE E MAPEAMENTO DE PRÉ-REQUISITOS POTENCIALIZANDO A APRENDIZAGEM DE FRAÇÕES

SILVA, Eduardo Quadros da¹
OLIVEIRA, Lucieli Fonseca Alves de²
PARIZOTO, Adriely Rossi³
ROCHA, Silvio Rafael de Abreu da⁴

Resumo: Este trabalho é o relato de uma experiência no colégio Estadual Luiza Ross em turmas de 6º ano do ensino fundamental. A partir do diagnóstico feito com os bolsistas de iniciação à docência verificou-se que alguns estudantes tinham dificuldade em manter a atenção por muito tempo da explicação. Testes demonstraram que mesmo poucos instantes após terem recebido a explicação de um conceito e afirmado que tinham entendido, alguns estudantes continuavam com muitas ideias vagas sobre o tema trabalhado. A partir desses foi elaborada uma planilha que continha conceitos de etapas anteriores como a tabuada, por exemplo e temas relacionados com o assunto tratado. A planilha foi fundamental no sentido de dar mais segurança ao estudante. O tema escolhido foi frações. Foram aplicadas rotinas de investigação para alimentar os dados dos estudantes. Percebeu-se então que o diagnóstico da realidade e a importância que se dá ao ritmo de cada estudante são fundamentais na aprendizagem.

Palavras-Chave: Educação Matemática. Investigação. Avaliação Continuada.

Introdução

Em muitas situações no ensino de Matemática observa-se que os estudantes têm dificuldades em se ater por muito tempo à explicação do professor. Dessa forma, muitas vezes os conceitos ficam prejudicados pois se não aprendem no momento da explicação, via de regra, sobra o momento de correção das atividades, ainda que se considere as avaliações como novas oportunidades de aprendizagem. Em raras situações os estudantes ainda têm a iniciativa de perguntar, também o professor pode oportunizar a correção das atividades no quadro de giz. Entretanto, considerando o coletivo da sala e o tempo disponível para uma aula, fica

difícil para o docente atender, por exemplo, casos de falta de pré-requisitos e outras situações de forma individualizada.

Os bolsistas de iniciação à docência do Pibid, acompanhando as aulas de Matemática de classes de 6º ano do nível fundamental, puderam observar que muitos conceitos de Matemática já estudados em anos anteriores, como é o caso da tabuada, não estavam ainda consolidados. Alguns estudantes ainda tinham uma dificuldade em comparar quantidades,

¹ Licenciado em Matemática, Doutor, PUCPR, quadros.eduardo@gmail.com

² Estudante de Licenciatura em Matemática, PUCPR, Lucielisai@hotmail.com

³ Estudante de Licenciatura em Matemática, PUCPR, adrielyparizoto@hotmail.com

⁴ Estudante de Licenciatura em Matemática, silviofael@gmail.com

formas e também na identificação de padrões e interpretação do número como valor posicional e como representativo de quantidade.

A presente experiência foi realizada no Colégio Estadual Luiza Ross em Curitiba pelos bolsistas do subprojeto matemática do Pibid, com três turmas que estavam estudando o tema frações e muitos resultados puderam ser observados. O trabalho está apresentado da seguinte maneira: Inicialmente são feitos diagnósticos e investigações sobre os conteúdos necessários para o entendimento do tema frações. Em um segundo momento é elaborada uma planilha onde é feito um controle de quais conteúdos o estudante já tem domínio para ter acesso aos temas trabalhados. A partir daí é criada uma rotina onde são feitas investigações e atividades para que o estudante possa aos poucos entender o tema que está sendo trabalhado. Finalmente são feitas as considerações finais e listados os materiais que serviram de base para a elaboração do trabalho.

Diagnóstico da realidade.

Nesse momento foram apresentadas atividades de resgate de pré-requisitos onde os estudantes puderam identificar, por exemplo, o dobro ou a metade de um número. Depois essas quantidades são multiplicadas ou divididas formando as diferentes partes de um todo.

Um trabalho que é necessário fazer nessa etapa é uma retomada do sistema de numeração, da tabuada, múltiplos e divisores e critérios de divisibilidade. É muito importante para o estudante saber as ideias da multiplicação e da divisão. Assim, foram apresentadas ideias de quantas vezes um número cabe dentro do outro e outras perguntas para que fosse possível investigar o quanto os estudantes sabiam a respeito das quatro operações. Também foram trabalhadas as diferentes ideias de operações, principalmente da divisão.

Foram feitas várias atividades com o objetivo de avaliar se o aluno estava em condições de aprender o conteúdo escolhido, no caso frações. A todo instante foram feitos registros a partir das respostas dos alunos a fim de encaminhar o processo. Nessa relação entre professor e estudantes entende-se que a avaliação tem por objetivo proporcionar-lhes subsídios para as decisões a serem tomadas a respeito do processo educativo que envolve professor e aluno no acesso ao conhecimento (PARANÁ, 2008, p.31).

A partir do diagnóstico da realidade foram elaborados jogos e atividades para suprir possíveis deficiências de conteúdo trazidas de séries anteriores e dificuldades oriundas do ritmo de cada estudante. Já era sabido que esse trabalho apenas amenizaria o problema mas que era necessário para a continuidade do processo.

Foram propostas também atividades de investigação partindo-se da ideia que o aluno aprende quando mobiliza os seus recursos cognitivos e afetivos com vista a atingir um objetivo (PONTE,2003, p.23).

Avaliação continuada e investigação com uso de tecnologia

A primeira atividade foi realizada pelo professor de Matemática, com uma turma de 30 alunos e três bolsistas Pibid. Inicialmente o professor fez a explicação do conteúdo adição e subtração de frações, deu exemplos, fez considerações e propôs exercícios. Enquanto o grupo realizava os exercícios os bolsistas entrevistaram os estudantes aplicando uma série de questões semelhantes à rotina proposta na figura 1 a seguir, e tabularam os dados em uma planilha. Foram escolhidos estudantes com maior grau de dificuldade de atenção, indicados pelo professor.

Conteúdos Base	Temas Trabalhados
1-Quais são os termos de uma fração? 2-Que critérios de divisibilidade você conhece? 3-O que são frações equivalentes? 4-É possível tornar duas frações equivalentes? 5-Qual a relação entre o resultado de uma adição de frações equivalentes com as frações iniciais?	Adição e subtração de frações

Figura 1-Método utilizado para mapear pré-requisitos no trabalho com os conteúdos.

Assim a cada vez que o aluno tinha uma dificuldade em frações ou conteúdo que já fora trabalhado em anos anteriores era convidado a fazer investigações para resgatar os pré-requisitos necessários para vencer os obstáculos. Nesse caminho de ida e volta os estudantes puderam descobrir que já dominavam muitos conceitos. Em alguns casos faltava apenas uma organização do raciocínio matemático que cada aluno fez à sua maneira. Assim rotinas como o exemplo dado foram aplicadas como meio para um processo de investigação de pré-requisitos. Mesmo se depois de ter acessado o conteúdo que já estava sendo visto ele tivesse dificuldade, era convidado a refazer as perguntas e atividades da parte esquerda da rotina apresentada na figura 1 ou similar, direcionada sempre a pré-requisitos. Dessa maneira foi possível observar que muitos estudantes não tinham assimilado os conceitos apresentados durante a explicação seja por distração ou por que não tinham entendimento do processo. À medida que perceberam que era necessário dominar as frações equivalentes, a tabuada e operações relacionadas, foram percebendo a importância de tais conceitos.

Na segunda atividade foram apresentadas frações com denominadores diferentes e também foi elaborada nova rotina para propor aos estudantes um processo de investigação de seu histórico matemático a fim de utilizá-lo do processo de aprendizagem. Foram apresentados alguns exemplos no quadro de giz e os foi perguntado se os estudantes tinham entendido. Todos responderam que sim. Na sequência foi aplicado novamente o método da planilha dos conceitos. Enquanto o professor trabalhava os conteúdos com os estudantes os bolsistas faziam perguntas acerca do que tinha sido explicado. Os dados foram tabulados na planilha e depois foi feita uma avaliação. Nos casos onde foram feitos os questionamentos, os estudantes sabiam explicar os processos e na maioria dos casos sabiam responder o que lhes era proposto. Os estudantes que ficaram apenas com a explicação do professor foram tentando seguir modelos e apoiar-se em resultados mais simples para resolver situações mais complexas.

A rotinas propostas a partir da planilha de diagnósticos foram importantes para os bolsistas perceberem como a tecnologia pode auxiliar na aprendizagem dos conceitos. Esse relacionamento entre tecnologia e conhecimento é muito presente e visível, pois um vai buscar no outro o que precisa para ser construído (BELINE E COSTA,2010, p.66).

832

A partir dos resultados da planilha foram elaboradas listas de apoio para os estudantes com maior dificuldade e também uma lista de problemas mais complexos para estudantes que tinham um conhecimento prévio do assunto e apresentaram uma certa desmotivação com os problemas apresentados achando que eram muito fáceis.

O modelo denominado aqui de “rotinas de investigação” permitiu que os estudantes pudessem fazer uma avaliação do que já tinham dominado e até, em alguns casos elaborarem novas perguntas a partir das que já haviam sido propostas.

Considerações Finais

Diante da experiência vivenciada foi possível verificar que é muito importante fazer o diagnóstico da realidade antes de qualquer ação a ser tomada. O uso da ferramenta tecnológica, no caso o computador, permitiu mapear dificuldades em pré-requisitos. Também foi possível estabelecer comparativos com outras turmas e, a partir daí fazer inferências e planejar ações. O fato de ter todos os dados de alunos com dificuldades de aprendizagem temas como tabuada, sistema de numeração, valor posicional, quantidades e principalmente dos principais temas estruturantes do nível fundamental, permitiu que fosse feito um

planejamento bem mais completo onde foi possível inclusive encontrar soluções para situações terapêuticas.

As investigações dos estudantes permitiram que pudessem buscar no histórico de sua trajetória de aprendizagem matemática conceitos que antes não tinham vindo à tona mas que agora tinham significado por serem necessários. Esse processo parece ter auxiliado em um processo de auto organização dos estudantes no que diz respeito ao raciocínio lógico. Também foi possível comprovar que cada estudante tem ritmo e potenciais diferentes e os resultados, quando postos em prática podem ser surpreendentes.

Apesar do método ser apresentado aqui com um exemplo de frações vale ressaltar que o mapeamento de pré-requisitos foi aplicado em outras situações com outros temas e os resultados foram muito satisfatórios.

O método das rotinas de investigação seguido do mapeamento de conteúdos em planilha eletrônica foi sugerido para outros professores que colocaram em prática e puderam reunir mais componentes na organização do trabalho docente.

Referências

BELINI, Willian; COSTA, Nielce Meneguelo Lobo da. **Educação Matemática, Tecnologia e Formação de Professores: algumas reflexões**. Campo Mourão: Editora da FECILCAM, 2010.

PARANÁ. SEED-PR, **Diretrizes curriculares da educação básica –Matemática**, Curitiba, Imprensa do Paraná, 2008.

PONTE, João Pedro da. **Investigações matemáticas na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DIAGNÓSTICO INICIAL SOBRE LEITURA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ana Flavia Salvi¹

Resumo: O Subprojeto Interdisciplinar Letras Espanhol/Letras Português, integrante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Estadual do Norte do Paraná, coordenado pelas Professoras Nerynei Meira Carneiro Bellini e Patrícia Cristina de Oliveira Duarte, visa propiciar uma ampliação dos saberes construídos na formação inicial em Letras e uma prática pedagógica, nas salas de aula da educação básica, pautada pela diversidade cultural, literária e linguística.

Palavras-chave: Diagnóstico; Leitura; Diversidade.

Introdução

Este trabalho tem por finalidade apresentar os dados coletados e analisados sobre os hábitos de leituras dos alunos dos 8º e 9º anos do ensino fundamental, das turmas participantes do Subprojeto Interdisciplinar Letras Espanhol / Letras Português.

Metodologia

Fundamentados na proposta metodológica de Gasparin (2009) cuja primeira etapa refere-se à Prática Social Inicial, seguida de teorização do conteúdo, nesse subprojeto realizou-se um diagnóstico inicial, por meio de questionário elaborado pelos Bolsistas de Iniciação à Docência, com a mediação das Coordenadoras e Supervisoras, visando aferir a prática social inicial dos alunos, para que, depois, o conteúdo fosse desenvolvido conforme a realidade da turma. Dentre vinte e oito questões aplicadas, destacam-se as três seguintes:

- *Você conhece algum autor africano ou afro-brasileiro? Se sim, qual?*
- *Para você, quem lê com frequência tem mais chances de vencer na vida?*
- *Você se considera um leitor?*

O questionário foi aplicado nas turmas do 8º e 9º anos e no CELEM de língua espanhola das escolas:

- a) Colégio Estadual Dona Moralina Eleutério,
- b) Colégio Estadual Maria Dalila Pinto,
- c) Colégio Estadual Rui Barbosa,
- d) Colégio Estadual do Campo Monte Real,

¹ Graduanda de Letras/Literatura – UENP – CJ
anaflavia_s94@hotmail.com

e) Escola Estadual Imaculada Conceição.

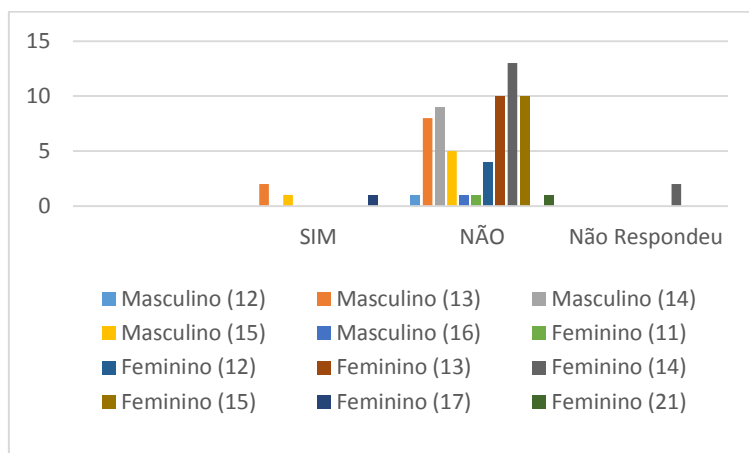
(A idade dos alunos variou de 11 a 21 anos)

*** Resultados da pesquisa**

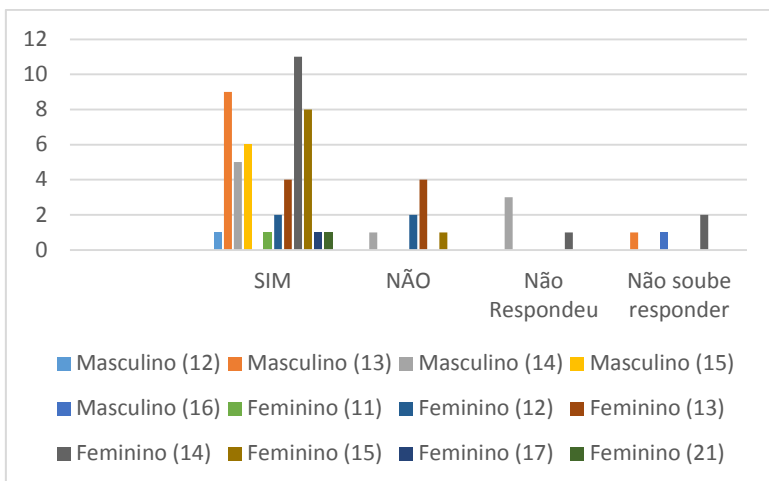
A análise dos dados obtidos permitiu observar que:

- Os alunos não têm o hábito da leitura e também não são instigados em casa para essa prática.
- O contato que possuem com o mundo da leitura é na escola, por meio do livro didático.
- Outra grande parcela discente faz leituras devido a motivos religiosos e místicos. A bíblia foi citada como livro mais lido entre os pares, seguido por Harry Potter.
- O autor mais conhecido entre os discentes foi *Mauricio de Sousa, escritor da Turma da Mônica*. Entre os gêneros preferidos, o romance e o suspense ficaram em primeiro lugar.

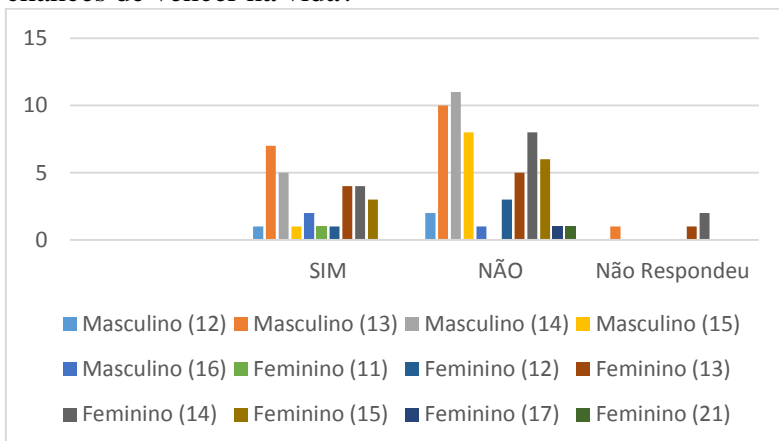
Quanto à pergunta sobre o conhecimento de autores hispânicos, houve unanimidade ao responderem que não conheciam nenhum autor de língua espanhola. Em relação aos autores africanos ou afro-brasileiros, o conhecimento revelou-se mínimo. Na sequência, a título de exemplo, alguns gráficos dos resultados obtidos.



*Gráfico geral correspondente à questão – Você conhece algum autor africano ou afro-brasileiro? Se sim, qual?



*Gráfico geral correspondente à questão - Para você, quem lê com frequência tem mais chances de vencer na vida?



* Gráfico geral correspondente à questão – Você se considera um leitor?



Alunos da Escola Estadual Imaculada Conceição, Jacarezinho, supervisionados pela Profa. Elaine Regina Guimarães, respondendo o questionário sobre leitura.

*Os dados aqui apresentados são parciais, correspondentes à realidade dos colégios analisados.

Referências

GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas: Autores Associados, 2009.

DIAGNÓSTICO INICIAL: CULTURA AFRO-BRASILEIRA E PRECONCEITO

Camila Pereira de Souza¹
Heitor Messias Melo²
Larissa da Silva Lourenço³

Resumo: O Subprojeto Interdisciplinar Letras Espanhol/Letras Português, integrante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Estadual do Norte do Paraná, tem como objetivo trabalhar com a influência das culturas africana e hispânica na formação da cultura brasileira, ressaltando a importância dessa miscigenação na constituição da identidade brasileira. Por meio da literatura insólita, de forma dinâmica e contextualizada, o subprojeto procura mostrar aos alunos a diversidade peculiar ao povo brasileiro, enfatizando-se a superação de preconceitos. Para identificar o conhecimento empírico dos alunos do Ensino Fundamental sobre o tema, em consonância com a proposta didática de Gasparin (2009), foi aplicado um questionário, que possibilitou obter e analisar os dados apresentados neste trabalho.

Palavras-chave: Preconceito. Cultura Afro-Brasileira. Sala de aula.

Introdução:

O Subprojeto Interdisciplinar Letras Espanhol/Letras Português, integrante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Estadual do Norte do Paraná, visa propiciar uma ampliação dos saberes construídos na formação inicial em Letras, a fim de que os futuros professores possam promover uma prática pedagógica, nas salas de aula da educação básica, pautada pela diversidade cultural, literária e linguística.

O objetivo é que haja uma profícua integração entre Universidade, a escola e a comunidade local, especificamente, no que tange às das culturas (língua, literatura, dentre outros aspectos) africana e hispânica na formação do povo brasileiro. Assim, as escolas que participam do projeto são:

- Colégio Estadual do Campo Monte Real – Santo Antonio da Platina/PR.
- Colégio Estadual Dona Moralina Eleutério – Santo Antonio da Platina/PR.
- Colégio Estadual Maria Dalila Pinto – Santo Antonio da Platina/PR.
- Colégio Estadual Rui Barbosa – Jacarezinho/PR.
- Escola Estadual Imaculada Conceição – Jacarezinho/PR.

Materiais e métodos

Antes de iniciar a intervenção na prática social dos educandos, foi aplicado, em sala de aula, uma dinâmica seguida de questionário, pela qual se buscou fazer um levantamento dos

¹ - Graduanda Letras/Espanhol-UENP e-mail: camilapersonouza@hotmail.com

² - Graduando Letras/Espanhol – UENP

³ - Graduanda Letras/Espanhol-UENP e-mail: larissalorenoreno@hotmail.com

conhecimentos empíricos dos alunos sobre cultura Afro-Brasileira e questões relacionadas ao preconceito.

A dinâmica se desenvolveu da seguinte maneira: foram levadas para a sala de aula algumas revistas que foram distribuídas entre os alunos e uma folha de papel sulfite, que foi dividida em duas partes. Em uma escreveram a seguinte questão: “Quem você levaria para uma ilha deserta?” e na outra “Quem você não levaria para uma ilha deserta?”. Os alunos tinham que selecionar e recortar uma imagem (de ser humano), que representasse quem eles levariam ou não para a ilha, e depois justificar a opção.

As questões foram elaboradas pelos pibidianos, de forma colaborativa, contando com a mediação das professoras coordenadoras e supervisoras, nas reuniões realizadas, semanalmente, e levadas para sala de aula, conforme segue:

1. Você já participou de Projetos relacionados ao estudo da cultura Afro- Brasileira? Se sim, cite-os.
2. Em sala de aula, você já estudou a história e a cultura Afro-Brasileira? Em qual disciplina?
3. Em sua escola, que atividades são feitas no dia da Consciência Negra?
4. O que significa para você o dia da Consciência Negra?
5. Em sua escola, você já sofreu algum tipo de preconceito? Se sim, como foi?
6. Já foi vítima de preconceito fora da escola? Que tipo de preconceito?
7. Como você reage quando os outros colocam apelidos ofensivos em você?
8. Você se considera preconceituoso?

838

Considerações sobre os dados obtidos

1. Você já participou de Projetos relacionados ao estudo da cultura Afro- Brasileira? Se sim, cite-os.

Nesta pergunta mais de 70% dos alunos responderam que nunca participaram de projetos relacionados ao estudo da cultura Afro-Brasileira.

2. Em sala de aula, você já estudou a história e a cultura Afro-Brasileira? Em qual disciplina?

Mais de 70% dos alunos já estudaram a cultura Afro-Brasileira, sendo essa abordagem feita, exclusivamente, nas aulas da disciplina de História.

3. Em sua escola, que atividades são feitas no dia da Consciência Negra?

Em resposta a esse questionamento, surgiram os seguintes dados:

Mais citadas: Nada, gincana, trabalhos, desfile, exposição em cartazes;

Citadas em mesma proporção: assistem vídeos sobre, leitura de textos sobre;

Menos citadas: não sabem, redação, desenhos e não lembra.

4. O que significa para você o dia da Consciência Negra?

Estão na ordem das mais citadas até as menos citadas: dia do negro, dia da libertação dos escravos, dia para lembrar que o negro tem direitos iguais a todos, dia para conscientizar as pessoas que não devemos julgar o próximo pela cor de pele, nada, dia que os escravos fugiram e dia que marca o fim do racismo.

5. Em sua escola, você já sofreu algum tipo de preconceito? Se sim, como foi?

A maioria dos alunos respondeu que já sofreu preconceito, os mais citados foram apelidos atribuídos a características físicas.

6. Já foi vítima de preconceito fora da escola? Que tipo de preconceito?

A maioria disse que não, mas os que responderam que já sofreram preconceito fora da escola disseram que foram na forma de apelidos.

7. Como você reage quando os outros colocam apelidos ofensivos em você?

Mais respondidos: devolve com outro apelido, fica ofendido, não liga;

Menos respondido: leva na brincadeira, denuncia na diretoria da escola e nunca recebeu apelidos.

8. Você se considera preconceituoso?

A maior parte dos alunos respondeu que não, poucos responderam que sim e outros mais ou menos.

Conclusão:

Os dados coletados permitiram observar que a maioria dos alunos nunca tinha participado de projetos voltados, em especial, para a cultura Afro, a não ser o estudo ofertado pelas escolas no que concerne à disciplina de História, mas este voltado para a historiografia.

Diante disso, foi observado que os alunos não têm expressivo conhecimento sobre o dia da Consciência Negra, apesar de serem realizadas atividades relacionadas a este dia. Outro dado relevante é que a maioria dos alunos sofre ou já sofreu alguma forma de preconceito, seja na escola ou fora desta. A mesma parcela analisada não se considera preconceituosa,

porém informa que já utilizou algum apelido como forma de gracejo sobre o outro, o que denomina uma forma de preconceito escuso.

Referências:

GASPARIN, João Luiz. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações. 6ª ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

DISCIPLINA DE BIOLOGIA: APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Sara R. dos Santos
Bettina Heerd
Maryelen A. Silva

Resumo: O conhecimento das noções dos estudantes a respeito de uma determinada área do saber é fundamental para que o professor possa identificar os conhecimentos prévios e propor práticas pedagógicas mais eficientes. O presente estudo teve como objetivo compreender quais conteúdos da Biologia estudantes do ensino médio sentem mais facilidade e dificuldade em aprender. A metodologia desta pesquisa é qualitativa. Para a coleta de dados foi aplicado um questionário aberto. As respostas foram classificadas por meio de Unidades de Registro, elaboradas previamente, as mesmas foram baseadas nos conteúdos estruturantes propostos pelas Diretrizes Curriculares de Biologia. Compreendemos que todos os conteúdos são interdependentes, não hierarquizáveis e precisam ser discutidos no ambiente escolar.

Palavras-chave: Ensino. Aprendizagem. Conteúdos.

Introdução

O Ensino de Biologia deve contribuir com a formação de uma visão do homem de si próprio e de seu papel no mundo (BRASIL, 2006). Nesse mesmo sentido, Krasilchik (2004) descreve que o ensino de Biologia deve contribuir para que cada indivíduo seja capaz de compreender e aprofundar as explicações atualizadas de processos e conceitos biológicos, e esses conhecimentos devem contribuir, para que o cidadão seja capaz de usar o que aprendeu ao tomar decisões de interesse individual e coletivo, no contexto de um quadro ético de responsabilidade e respeito que leve em conta o papel do homem na biosfera.

Entender que estudantes não são tabulas rasas, mas que possuem conhecimentos prévios e conhecer essas concepções a respeito de uma determinada área do saber é fundamental para que o professor possa identificar esses conhecimentos e propor práticas pedagógicas mais eficientes, que superem a memorização de terminologias sem um significado contextual para esses estudantes.

Segundo as Diretrizes da Educação Estadual de Biologia (DCE), o objeto de estudo da disciplina é o fenômeno VIDA, em sua diversidade de manifestações. Entende-se, que a disciplina de Biologia contribui para formar sujeitos críticos e atuantes, por meio de conteúdos que ampliem seu entendimento acerca do objeto de estudo, em sua complexidade de relações, ou seja, na organização dos seres vivos; no funcionamento dos mecanismos biológicos; no estudo da biodiversidade em processos biológicos de variabilidade genética, hereditariedade e relações ecológicas; na análise da manipulação genética.

Delizoicov (2002) afirma que, a educação deve ser progressista e transformadora, renovando os conteúdos por meio de práticas didático-pedagógicas, as quais são delimitadas pela DCE, porém, não basta entender os temas e não saber aplicá-los. É essencial instigar os alunos a relacionarem a ciência com a sua vivência, para que assim ele veja a necessidade de adquirir tal conhecimento, esquematizá-lo de forma organizada e por fim, por meio de interpretações e análises aplicar o conhecimento adquirido.

Assim, o presente estudo teve como objetivo compreender quais conteúdos da Biologia estudantes do ensino médio sentem mais facilidade e dificuldade em aprender, estudantes, estes, de uma escola da rede pública do Paraná.

Desenvolvimento

A metodologia utilizada é de natureza qualitativa, a qual envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (Lüdke e André, 1986).

O presente estudo foi realizado no mês de maio de 2014, em um Colégio da rede pública na cidade de Guarapuava/PR. Para a coleta de dados foi aplicado um questionário aberto, composto por quatro questões, sendo que neste trabalho, serão discutidas duas delas:

- 1) Qual ou quais os conteúdos que você mais gosta e tem mais facilidade na disciplina de Biologia? Explique;
- 2) Qual ou quais conteúdos você sente mais dificuldade na disciplina de Biologia? Explique.

O questionário foi respondido por 87 estudantes do 1º, 2º e 3º ano do ensino médio, os quais foram identificados de A01 a A87.

Para a análise dos dados foi utilizada a análise de conteúdo temática categorial. O objetivo de toda análise de conteúdo é o de assinalar e classificar de maneira exaustiva e objetiva todas as unidades de sentido existentes no texto. Além de permitir que sobressaíam do documento suas grandes linhas, suas principais regularidades. O objetivo final da análise de conteúdo é fornecer indicadores úteis aos objetivos da pesquisa. O pesquisador poderá, assim, interpretar os resultados obtidos relacionando-os ao próprio contexto de produção do documento e aos objetivos do indivíduo ou organização/instituição que o elaborou (BARDIN, 1995).

Foram elaboradas Unidades de Contexto (UC) e de Registro (UR) para cada uma das questões. As UR elaboradas previamente foram baseadas nos conteúdos estruturantes propostos pelas Diretrizes Curriculares de Biologia, sendo para a questão 1:1.0 UC: **“Conteúdos de biologia que os estudantes têm maior facilidade na aprendizagem”**, para reunir fragmentos textuais que explicitem quais conteúdos da biologia o estudante tem mais facilidade de aprendizagem e/ou gostam mais. 1.1UR **Organização dos Seres Vivos**, 1.2UR **Mecanismos Biológicos**, 1.3UR **Biodiversidade**, 1.4UR **Manipulação Genética**, 1.5UR **não responderam**, 1.6UR **não descrevem a preferência** 1.7UR **nenhum**.

2.0UC: **“Conteúdos de biologia que os estudantes sentem mais dificuldade na aprendizagem”**, para reunir fragmentos textuais que explicitem quais conteúdos da biologia o estudante tem mais dificuldade de aprendizagem e/ou gostam menos. 2.1UR **Organização dos Seres Vivos**, 2.2UR **Mecanismos Biológicos**, 2.3UR **Biodiversidade**, 2.4UR **Terminologia Científica**, 2.5UR **Não responderam**, 2.6UR **Possui dificuldade em todos/vários conteúdos**, 2.7UR **Não têm dificuldades**, 2.8UR **Não sei**.

A maioria das respostas da questão 1 (70,5%) foram classificadas na UR 1.2: A25 “nos conteúdos do corpo humano”. Percebemos que as mesmas estão relacionadas com os conteúdos que estão estudando no momento da pesquisa e muitas estão relacionadas ao estudo do próprio corpo humano. Pesquisas mostram que estudantes na adolescência têm interesse em seu corpo e o do sexo oposto.

Na UR 1.1 foram classificados 9,9% das respostas: A15 “Animais e vegetais”. Dentre os estudantes 8,7% não descreveram a preferência, 2,2% não responderam e 2,2% não possuem nenhuma preferência: A83 - “Procuro sempre entender os conteúdos, não tenho preferências”.

Na UR 1.4 “Manipulação Genética” não houve nenhuma resposta, apesar desse tema ser emergente e estar bastante presente no nosso cotidiano, como os estudos relacionados a transgênicos, células tronco, entre outros. Essas temáticas poderiam ser um meio de motivar os alunos no aprendizado da biologia, além de oferecer meios para que compreendam a dinâmica atual da Ciência.

A maioria das respostas, referentes à questão 2, foram classificadas na UR 2.1 (28,6%): A25: “Nos conteúdos de seres como animais e plantas”; assim observamos a dificuldade dos alunos em compreender a diversidade biológica existente. Na UR 2.2 foram classificadas 23,91% das respostas: A19 “Na parte das células, porque é muita coisa pra aprender”; o que demonstra um impasse na compreensão dos estudos dos mecanismos que

explicam como os sistemas orgânicos dos seres vivos funcionam, podemos também observar uma divergência nas respostas, uma vez, que grande parte dos estudantes diz que tem dificuldades de compreender os mecanismos biológicos e ao mesmo tempo dizem que preferem esses conteúdos.

A UR 2.3 apresentou 11,95% das respostas: A75 “Genótipo, fenótipo, em montar as cadeias”; evidenciando a dificuldade de compreensão dos processos pelos quais os seres vivos sofrem modificações e estabelecem relações ecológicas entre si. A UR 2.4 obteve 8,69% das respostas: A38 “Nomes científicos são difíceis de guardar na mente”; constatando a dificuldade em compreender terminologia científica, podemos inferir que isto está relacionado com a forma que o conteúdo é ministrado, quando o mesmo não é contextualizado de maneira coerente os alunos não percebem o significado dessas terminologias.

Dentre os estudantes 3,26% não responderam, 1,08% afirmaram não saber se tem alguma dificuldade, 11,95% não possuem dificuldade e, 5,43% disseram possuir todas ou várias.

A dificuldade de aprendizagem dos conteúdos de Biologia não estão restritas apenas a complexidade que esses conteúdos apresentam, também podemos citar outros fatores como a predisposição dos estudantes em aprender, os materiais didáticos pedagógicos utilizados durante o processo de ensino, a disponibilidade de recursos audiovisuais e a própria formação do professor de Ciências e Biologia, as concepções alternativas dos alunos, a natureza do conteúdo, entre outros são discutidos no trabalho de Dias (2008).

844

Conclusão

Por meio desse levantamento percebemos algumas dificuldades e facilidades no momento de aprendizagem dos estudantes em relação aos conteúdos da biologia. Muitos citam os conteúdos que estão estudando naquele momento. As questões emergentes referentes ao conhecimento biológico, como os relacionados à biotecnologia, precisam ser discutidas e consideradas na formação dos alunos de modo a ampliar a noção que estes apresentam das Ciências Biológicas e possibilitar a alfabetização científica.

Esta pesquisa também mostrou que os alunos sentem dificuldades em relacionar os termos utilizados na Biologia. Essa questão não é nova, muitas pesquisas tem demonstrado essa dificuldade e evidenciam possíveis soluções como um ensino mais contextualizado.

Nesse contexto, o PIBID pode auxiliar a escola a buscar possíveis soluções para um trabalho pedagógico mais contextualizado, tanto nas questões de terminologias científicas quanto no ensino dos conteúdos relacionados à biotecnologia.

Por fim, voltamos a afirmar que devemos considerar os conhecimentos prévios dos estudantes e a partir desses conhecimentos reelaborá-los e enriquecê-los por meio do conhecimento científico, conhecimento esse necessário para que o indivíduo possa participar ativamente de uma sociedade científica e tecnológica.

Referências Bibliográficas

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BRASIL, 2006. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**.

DELOZOICOV, D. , ANGOTTI, J. ^a,PERNAMBUCO, M .M. **Ensino de Ciências: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

DIAS, Márcia Adelino Silva. **Dificuldades na aprendizagem dos conteúdos de Biologia: evidências a partir das provas de múltipla escolha do vestibular da UFRN (2001 – 2008)**. Tese de Doutorado. Programa de pós-graduação em Educação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 275 pag, 2008.

KRASILCHIK, Myriam. **Práticas de Ensino de Biologia**. 4^o ed. São Paulo: Edusp, 2004.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas** / Menga Lüdke, Marli E. D. A. André. – São Paulo:EPU, 1986.

SEED/PR. **Diretrizes Curriculares**. Curitiba: 2008.

DISCRIMINAÇÃO ÉTNICO RACIAL: UM DESAFIO EDUCACIONAL SÓCIO CONTEMPORÂNEO¹

SILVA, Ana Paula Soares Marioto da²
MARIANO, Daniela Paula da Silva³
GASPARI, Marcia Aparecida de Mello⁴
ARAÚJO, Roberta Negrão de⁵

RESUMO: O objeto do presente artigo é mostrar a realidade racista existente na sociedade e refletida no âmbito escolar. Diante de tal contexto, fez-se necessário propor um projeto de intervenção, almejando superar tal preconceito. Assim, um grupo de professores do Colégio Estadual Cristo Rei, elaborou o projeto “A educação não tem cor”. O referido projeto, por meio de estudos e debates críticos, trabalha com respaldo na legislação vigente, além de autores que abordam o tema em questão. O projeto, desenvolvido desde 2006, culmina na semana da Consciência Negra com exposição dos trabalhos realizados durante o ano letivo com os estudantes. Com as observações das graduandas do PIBID, surgiu a oportunidade de enriquecer o projeto em pauta, por meio da realização do “Cine Cultura: o negro em debate”. A proposta das pibidianas busca desenvolver a prática reflexiva dos envolvidos, para apropriação positiva do tema abordado, utilizando-se de filmes para intervenções, tanto em suas ações docentes, como sociais.

Palavras-chave: Racismo. Diversidade Cultural. Prática reflexiva. PIBID.

Introdução

846

Embora o termo racismo⁶ seja evitado nos últimos anos, por conta mesmo de, ele próprio, ser preconceituoso, é um tema que tem sido estudado e discutido neste mesmo período, buscando compreender a visão de mundo dos que dele participam e o papel que cada indivíduo ocupa na sociedade.

Como bolsistas graduandas do Programa de Iniciação a Docência (PIBID) do governo federal, do curso de pedagogia, em parceria com o Colégio Estadual Cristo Rei – Ensino Normal, almejamos uma formação de qualidade social, oportunizando a formação de docentes capazes de realizar leitura de nossa realidade. Mediante observações empíricas, evidenciamos que há, no Brasil, sobretudo na região sul, grande miscigenação de imigrantes europeus e a ideologia do branqueamento se faz presente. Neste processo percebemos preconceito e racismo no espaço escolar.

¹ Trabalho desenvolvido no subprojeto Pedagogia/UENP/Campus Cornélio Procópio, para apresentação no II Seminário Estadual do PIBID – Paraná, no eixo: **Diversidade e relações étnico-raciais nas escolas**.

² Discente do curso de Pedagogia/UENP/CCP e bolsista PIBID.

³ Discente do curso de Pedagogia/UENP/CCP e bolsista PIBID.

⁴ Professora da rede pública estadual – Curso de Formação de Docentes em nível médio. Colégio Estadual Cristo Rei. Supervisora do Subprojeto PIBID. mellogaspari@uenp.edu.br

⁵ Professora do Colegiado de Pedagogia – Assistente C. Coordenadora do Subprojeto de Pedagogia (PIBID). Mestre em Educação. Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). robertanegrao@uenp.edu.br

⁶ De acordo com Silveira Bueno, “teoria da pureza da raça ou da separação das mesmas; segregacionismo”.

Destarte, considerando a relevância em se trabalhar os conteúdos relacionados à miscigenação, ao contexto histórico da vinda dos africanos para o Brasil, os efeitos dessa imigração, bem como a influência da cultura afro em nosso país, a temática da disciplina de Prática de Formação para o 2º ano do Curso de Formação de Docentes em nível médio centra-se em “A pluralidade cultural, a diversidade, as desigualdades e a educação”. Tal temática aborda a legislação nacional vigente, sobretudo a Lei n. 10639/2003 e Lei n. 11645/2008 que alteraram a redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.9394/96 e, ainda, a legislação estadual, com destaque à Deliberação 04/2006 do Conselho Estadual de Educação (CEE) do Paraná.

Projeto A educação não tem cor: uma proposta institucional

O Colégio Estadual Cristo Rei – Ensino Normal, que oferta o curso de formação de docentes em nível médio, considerando a legislação vigente e preocupado com o desenvolvimento de ações no combate à discriminação étnico racial, por meio de um grupo de professores, elaborou o Projeto “A educação não tem cor”.

847

O projeto teve início em 2006, sendo realizado durante todo o ano. Como atividade de divulgação deste, em comemoração ao dia da consciência negra (20 de novembro) ofertou lanche especial (feijoada) e organizou apresentações artístico-culturais: dança (Jango), painel sobre Cultura Afro e sobre histórias infantis e personagens afrodescendentes.

Em 2007 o projeto culminou com a realização da palestra “Matriz Africana e suas influências no Brasil”, realizada pelo sociólogo Welington Joslim, além de apresentação de teatro elaborado pelas estudantes de 2º ano.

Na terceira edição, em 2008, foi confeccionado um painel sobre personalidades afrodescendentes no Brasil e houve a apresentação de alunos do Colégio Estadual Papa Paulo VI de Nova América da Colina: Dança africana.

Já no quarto ano de desenvolvimento (2009) foi apresentada uma peça teatral baseada no livro “Menina Bonita do Laço de Fita” de Ana Maria Machado, seguido do desfile de alunas e professoras afro descendentes do colégio.

Na quinta edição (2010), durante o ano letivo, foi discutido o artigo “Me chamaram de macaco e nunca mais fui à escola”, abordando a exclusão do estudante afrodescendente. Culminou com a exposição “Influência Africana na música” (Túnel do Tempo), além de apresentação de danças e desfiles de máscaras africanas.

Em 2011 foi realizada a I Mostra da Cultura Afro, no dia da Consciência Negra, fundamentada no estudo das leis específicas: 10.639/03 e 11.645/08.

No ano de 2012 o texto-base foi “Personagens Negros”, de Heloisa Peres Lima. Em novembro foi realizada a II Mostra da Cultura Afro. Em 2013 ocorreu o estudo e discussão do texto “A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático” da Ana Célia da Silva. Posteriormente foi realizado o seminário “Cultura Afro e Africana” proferido pela professora doutora Carla Holanda da Silva. Em 2014 as ações tem sido desenvolvidas e planejadas juntamente com as “pibidianas”⁷ que acompanham a Prática de Formação do 2º ano.

Cine Cultura: o negro em debate

Por meio das observações “pibidianas” realizados no segundo ano do Colégio Estadual Cristo Rei – Ensino Normal, foi-nos oportunizado maior contato com o tema diversidade. Desta forma aprofundamos o contato com a Lei n. 10.639/03, Lei n.11.645/08 e Deliberação n. 04/06 do Conselho Estadual de Educação do Paraná, fundamentos do projeto “A educação não tem cor”. O estudo da Deliberação n. 04/06 contribuiu para que pensássemos em um meio para intervir no projeto, enriquecendo-o.

848

Cabe também aos educadores liderar a luta para que as mantenedoras de estabelecimentos de ensino garantam condições humanas, materiais e financeiras para a execução de projetos que tratem da Educação das relações étnico-raciais (PARANÁ/Deliberação n.04/06).

Após discussões encontramos um meio para contribuir para com o projeto já implantado no colégio lócus de atuação do PIBID. Apresentamos a proposta de realização do “Cine Cultura: o negro em debate”. Proposta esta que se dará por meio de estudos de filmes relacionados ao tema, para posterior seleção e apresentação destes. Os filmes devem conter características que se relacionam com o tema, abordando a discriminação e o preconceito racial.

O objetivo central é, portanto, mobilizar os estudantes para a prática reflexiva da diversidade, debatendo-a, levando os envolvidos a apropriar-se do conhecimento, para que seja instrumento de trabalho nas intervenções em sala de aula, quando estiverem atuando na formação dos sujeitos.

Desta forma, pretendemos contribuir para a formação de sujeitos detentores do conhecimento e que possam utilizá-lo para uma transformação social, em seu espaço

⁷ Termo usualmente utilizado para designar as bolsistas graduandas de PIBID.

escolar. É na escola que os futuros professores terão seu desafio de ensinar. Destarte, o espaço escolar é um lócus de grande oportunidade de pôr em prática o que foi trabalhado referente à valorização e respeito da diversidade.

Referências

BRASIL. **Lei n. 10.639**, de 9 de janeiro de 2003, que altera artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96.

BRASIL. Lei n.11645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro. **Mandado de Segurança 2003.002.04409**. Iohane Sanches e Reitor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Relator: Dês. Cláudio de Mello Tavares. Rio de Janeiro, 16 de outubro de 2003^a.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro. **Mandado de Segurança 2003.002.05602**. Milton Silveira Pita e Reitor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Relator: Des. Cláudio de Mello Tavares. Rio de Janeiro, 16 de outubro 2003b.

GALLUPO, Marcelo Campos. **Igualdade e diferença**: Estado democrático de direito a partir do pensamento de Habermas. Belo Horizonte: Mandamentos, 2002.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil**: evolução das condições de vida na década de 90. Texto para Discussão Ipea, Rio de Janeiro, n.º 807, jul. 2001.

PARANÁ/Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 04/06**. Aprovada em 02/08/2006.

PARANÁ/ SEED. Colégio Estadual Cristo Rei. **Projeto Político Pedagógico**. Cornélio Procópio, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores associados, 1988.

SAYÃO, Roseli. **A escola e o preconceito**. Folha de São Paulo. Caderno Equilíbrio, p. 12, 07 de setembro de 2010.

SOUZA, M. Marina. Em busca das conexões. In: ROCHA, J. Maria (Org.). **Rompendo Silêncios**: Brasília: DP&A, 2004. p.43-46.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Olhando com o coração e sentindo com o corpo inteiro no cotidiano escolar. In: TRINDADE, Azoilda da; Santos, Rafael dos. (Org.). **Multiculturalismo**: mil e uma faces da escola. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VALENTE, Ana Lúcia. **Educação e diversidade étnico-cultural**. Disponível em: <http://diversidade.mec.gov.br/sdm/arquivos/6_publicação.pdf>. Acesso em: 11 de setem. de 2014.

DISCUSSÃO SOBRE A LIBERDADE NA PERSPECTIVA DA FILOSOFIA DE SARTRE NO ENSINO MÉDIO

Stefane Katrini Koop¹

Elisa Gabriela Santos¹

Resumo: Este trabalho tem como objetivo apresentar a teoria do filósofo francês do século XX, Jean-Paul Sartre, conhecido como representante do existencialismo. Existencialismo é um termo aplicado a uma escola de filósofos dos séculos XIX e XX que, apesar de possuir profundas diferenças em termos de doutrinas, partilhavam a ideia que o pensamento filosófico começa com o sujeito humano, não meramente o sujeito pensante, mas o sujeito cotidiano, em seu aspecto individual. Tendo em vista isso, será tratado do conceito de Liberdade para o filósofo Sartre e de como a sua teoria é abordada em sala de aula na matéria de filosofia no ensino médio. Busca-se mostrar aos jovens que a liberdade sartreana não deve ser entendida como uma libertinagem, mas sim como uma liberdade que é acompanhada de responsabilidade.

Palavras-chave: Existencialismo. Ensino. Filosofia.

Introdução

Neste trabalho será apresentado o conceito de liberdade segundo o filósofo Jean-Paul Sartre. Para melhor desenvolvê-lo é importante ressaltar que Sartre passou por todo um processo para que posteriormente surgisse o pensamento chamado existencialista, esse pensamento gerou, inclusive, uma “moda existencialista” na época. Alguns literatos como Fiódor Dostoiévski já demonstravam indícios existencialistas em seus livros como *Crime e Castigo* (1866) e *Irmãos karamazov* (1879) para exemplificar a liberdade como angústia ante a falta de sentido da existência. Como na célebre frase “Se Deus não existisse, então tudo seria permitido”.

Em sala de aula, trabalhou-se a questão da liberdade com os alunos tendo em vista todo o pensamento sartreano acerca desta, buscando instiga-los a responder a questão "somos livres ou não?" e além disso buscando enriquecer o conhecimento dos alunos para com o assunto.

Desenvolvimento

Através do livro didático "Filosofando" foi introduzido o conteúdo aos alunos pela leitura dos textos, além disso, foi utilizado fragmentos da própria obra do filósofo para que os alunos tivessem contato com os escritos do mesmo. Após a explicação, foi instigado que eles respondessem a pergunta "Somos realmente livres?" buscando despertar nos estudantes uma

¹ Bolsista PIBID FILOSOFIA UNICENTRO/CAPES

visão nova em relação ao conceito aprendido, se para Sartre o homem é totalmente livre, será que realmente é assim?. Essas perguntas geraram um debate em sala de aula, no qual foi entrado nos assuntos como maioridade penal, e de como ao ser menor de idade a responsabilidade de nossos atos é dada perante a lei aos nossos pais.

No obra *O Existencialismo é um Humanismo* do filósofo Sartre, ele afirma não existir uma “natureza humana”, pois somos seres que decidimos por nós mesmos, ou seja, não somos determinados pelas coisas, mas nós nos determinamos a partir de cada escolha feita individualmente. “O homem nada mais é do que aquilo que ele faz a si mesmo: é esse o primeiro princípio do existencialismo” (SARTRE, 1987, p. 6). Por conta deste princípio Sartre assegura ao homem a liberdade para assumir os próprios atos, e nesta liberdade escolher entre ser uma coisa e outra. Assim, ser livre é ser responsável por sua existencia, por seu ser.

Sartre conceitua a liberdade como uma condição intransponível do homem, da qual, ele não pode, definitivamente, esquivar-se, isto é, o ser- humano está condenado a ser livre e é a partir desta condenação à liberdade que o homem se forma. Não existe nada que obrigue o ser humano agir desse ou daquele modo. Ele tem como ponto de partida a liberdade nas ações de escolher, o que ele faz é sempre intencional, ou seja, é impulsionado por um desejo consciente dos princípios dessa escolha. Porém, para Sartre, não há princípios prontos que possam guiar a escolha humana.

Dessa forma, a falta de princípios norteadores da ação é ratificada na obra *O Existencialismo é um Humanismo*, onde Sartre expõe que se o homem é livre para agir é porque não existem valores absolutos que sirvam de guia para nossa vida, pois compete ao próprio homem, em suas ações concretas, construir os valores que possam orientar suas escolhas.

A escolha revela a responsabilidade, diante de uma questão o homem deve optar por uma alternativa e por um critério pelo qual essa alternativa foi escolhida. A angústia significa optar entre alternativas que não possuem critérios externos à escolha. É necessário escolher porque tenho de ser livre. Assim, toda vez que há uma ação, o homem se torna responsável por tudo o que escolhe, porque não há outra escolha que não exercer a liberdade.

Com efeito, sou um existente que aprende sua liberdade através de seus atos; mas sou também um existente cuja existência individual e única temporaliza-se como liberdade [...] Assim, minha liberdade está perpetuamente em questão em meu ser; não se trata de uma qualidade

sobreposta ou uma propriedade de minha natureza; é bem precisamente a textura de meu ser... (SARTRE, 1998, p. 542/543).

Responsável e livre, o homem é escolha visto que mesmo deixando de fazer escolhas, já esta escolhendo, sendo o resultado disso o que o filósofo Sartre chama de *angústia*, *desamparo* ou *desespero existencial*. Nesta liberdade Sartre assegura que, ao nos sentirmos livres, nos deparamos com o nosso vazio – não encontramos referências prontas do que devemos ser, e o individuo acaba por viver a angústia da escolha. Muitas pessoas não suportam essa angústia e vivem o que Sartre denomina de *má-fé*, sendo ela uma forma de escapar da angústia. A *má-fé* é a condição de aceitar o que já está traçado, acreditar que já existe um plano original, no qual o papel do homem já foi estabelecido, e determinado. Na *má-fé* o homem nega a sua liberdade, inibindo-se da sua responsabilidade.

Assim, fugir da liberdade só pode ser um escolha, por isso de *má-fé*, pois “o homem é livre, o homem é liberdade” (SARTRE, 1987, p. 9). Não sendo determinado, mas agindo a partir do meio que o cerca, o que há é uma condição humana e não uma natureza humana, dai que mesmo mudando a condição, ser pobre ou rico, morar num país ou outro muda a condição, mas não o fato de que nós mesmos, estamos “condenados” à liberdade,. Essa liberdade para escolher seus próprios atos abrange também a responsabilidades por eles. A teoria de Sartre não adere ao anárquico nem ao egoísta, na medida em que o homem é responsável por si mesmo, é também responsável por todos os homens. Ou seja, a escolha que eu faço é a escolha de todos os homens, pois pressuponho que valores os homens devem assumir mediante tal condição, isto é, porque uma é preferível a outra.

852

Sem dúvida, a liberdade enquanto definição do homem, não depende de outrem, mas, logo que existe um engajamento, sou forçado a querer, simultaneamente, a minha liberdade e a dos outros, não posso ter objetivo a minha liberdade a não ser que meu objetivo seja também a liberdade dos outros (SARTRE, 1987, p. 19).

Assim, mesmo partindo do indivíduo a liberdade nao denota uma atitude egoísta, mas uma forma de vida que tem o homem como sentido ultimo da sua existência. Portanto, a noção de *má-fé* é entendida como um ato subjetivo, que o indivíduo tem consigo mesmo. A *má-fé* é como enganar a si mesmo, para fugir da responsabilidade dos próprios atos, é um falso determinismo que vai contra os princípios existencialistas, e o filósofo a classifica como uma postura inautêntica.

Conclusão

Depois do conteúdo passado aos alunos foi feita uma avaliação dissertativa e de múltipla escolha com os mesmos, estes tiveram ótimos resultados, mostrando interesse pelo assunto e entendendo que a liberdade presente na filosofia de Sartre proporciona ao homem a consciência e responsabilidade perante a cada escolha.

Referências

SARTRE, Jean-Paul. O existencialismo é um humanismo. São Paulo: Abril Cultural, 1987.

BORNHEIM, Gérard. Sartre: Metafísica e existencialismo. São Paulo: Perspectiva.

ARANHA, Maria Lúcia. Filosofando: Introdução à Filosofia. São Paulo: Moderna, 1993.

DISCUSSÃO SOBRE ÉTICA E MORAL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM PROCESSO DE INTERVENÇÃO

Diana Caroline Ferreira Castilho
Paulo Roberto Paiva
Márcio Henrique Laperuta
Ana Claudia Saladini

RESUMO: Esse relato de experiência foi desenvolvido no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), no curso de Educação Física da Universidade Estadual de Londrina. Trata-se de uma intervenção realizada com uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental, no período noturno no município de Londrina, no estado do Paraná. Observamos que desde o início do ano letivo de 2014, grande parte dos estudantes tinham atitudes indisciplinadas, que acabavam por atrapalhar o processo de ensino e de aprendizagem, desmotivando toda a turma. Na busca de melhorar o processo de ensino e de aprendizagem, bem como a qualidade das relações sociais da turma e refletir sobre a importância dos valores éticos e morais com os estudantes, o Professor Supervisor e os alunos bolsistas elaboram um bloco de dez (10) aulas, tendo como estratégias de ensino a utilização de vídeos e animações, além de trabalhos individuais e em grupo. Ao final do trabalho, podemos concluir que através desse processo de intervenção verificamos avanços importantes nas relações interpessoais, as aulas se desenvolvem de maneira mais tranquila e o número de conflitos diminuíram significativamente.

Palavra chaves: Intervenção, Ética e Moral, Educação Física Escolar.

INTRODUÇÃO

A temática relacionada à construção da moral na criança tem sido objeto de estudos em diversas áreas do conhecimento. Em se tratando da educação observamos um crescimento nas pesquisas e nas discussões no contexto escolar, pela frequência de conflitos interpessoais ocorridos na sala de aula e a dificuldade que o professor enfrenta em exercer a docência. Frequentemente os professores têm passado mais tempo tentando resolver situações de indisciplina e desrespeito do que ensinando.

Este fato torna-se cada vez mais comum no contexto atual porque,

muitos professores não se sentem preparados e seguros ao se depararem com problemas cada vez mais frequentes de indisciplina, de violência ou de conflitos, tais como agressões físicas e verbais, furtos, insultos, desobediência às normas, *bullying*, entre outros” (VINHA, 2008, p.11242).

Atualmente um dos papéis das Instituições Escolares é formar o aluno para viver em sociedade, ou seja, desenvolver relações mais justas e solidárias, “orientadas por meio de princípios inseridos nos projetos políticos pedagógicos” (VINHA, 2008, p.11239).

Consideramos que a escola influencia no desenvolvimento da moral dos estudantes, tendo em vista as relações que estabelecem entre si e com os professores e o modo como

procuram resolver as situações conflituosas vivenciadas no ambiente educativo. Assim, o professor tem um papel fundamental nesse processo, por meio da mediação pautada na reflexão e análise, cria possibilidades para que aos estudantes reflitam sobre as situações de indisciplina e de conflitos interpessoais, fazendo com que pense e se reorganize, revendo as atitudes e agindo de maneira coerente e respeitosa.

Os estudos de Vinha (2008, p.11245) apontam que “o professor poderá intervir explicitando o problema de maneira que possam entender, ajuda-los a verbalizar seus sentimentos, promovendo a interação no intuito de apresentar sugestões e propor soluções”.

MOTIVAÇÃO DO ESTUDO

Esse estudo partiu de uma experiência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), caracterizada como uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores (inicial e continuada) para a educação básica pública.

O presente relato de experiência foi desenvolvido em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental do período noturno, em uma Escola Estadual localizada na zona norte do município de Londrina-PR. Pode-se observar que desde o início do ano letivo, ~~que~~ havia um grande número de estudantes que possuíam atitudes indisciplinadas e desrespeitosas para com os pares, com o docente e com os bolsistas Pibid, que acabavam por atrapalhar o desenvolvimento das aulas e o aprendizado dos estudantes. O fato acabou por prejudicar todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizado. O professor e os bolsistas refletiram sobre as dificuldades apresentadas, partindo do estudo do tema transversal Moral e a Ética, tendo como base os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) “A Ética diz respeito às reflexões sobre as condutas humanas”, sendo a-escola um ambiente favorável para que se realize um trabalho para o desenvolvimento da moral a partir das relações que são estabelecidas orientadas pelos princípios do “respeito, da solidariedade, da justiça e do diálogo” (PCNS, 1997, p.26).

Com base nos princípios éticos e morais e seguindo a perspectiva crítica de educação, em que essa se caracteriza sendo (ANASTASIOU, 2003, p. 03)

prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto ação de ensinar quanto a de apreender, em processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, resultante de ações efetivadas na, e fora da, sala de aula. (ANASTASIOU, 2003, p. 03)

Partindo dessa concepção de ensinar e aprender o intuito foi de reverter um pouco essa situação. Diante desse aspecto, foi elaborado um bloco de aulas sobre o conteúdo Ética e Moral. Esse trabalho foi organizado com o objetivo dos estudantes refletirem sobre questões que estavam prejudicando o processo de ensino aprendizagem nas aulas de Educação Física, tendo em vista o desenvolvimento e a construção de valores humanos necessários para as relações entre estudantes, professores e funcionários na escola e o entendimento de que as regras são importantes para a convivência social. Os estudos de Vinha (2008, p.11239) apontam que “Ao relacionarmos-nos uns com os outros, é imprescindível a existência de regras que visam garantir a harmonia do convívio social”. Desta forma as regras são necessárias para a convivência humana em todas as relações travadas.

O planejamento das aulas contou com uma sequência de 10 aulas, sendo orientada pela reflexão, discussão e intervenção do professor e os bolsistas Pibid, utilizando como estratégia de ensino séries em vídeos e animações, trabalhos individuais e em grupos e encenação de situações de conflitos.

No início das atividades foi realizada uma análise da série “Todo Mundo Odeia Chris” que aborda situações de conflitos interpessoais na escola envolvendo agressões e a busca por soluções éticas e morais. Em seguida os estudantes realizaram um trabalho individual, no qual teriam que refletir sobre as situações e destacar os valores humanos apresentados no episódio.

Foi analisado durante as aulas animações de curta duração, que tratam de valores morais como tolerância, convivência, respeito e honestidade. Em seguida, foi realizada uma discussão com os estudantes e um relato em grupo, no qual foram representadas as opiniões e percepções sobre a convivência pessoal em sala de aula e em sociedade.

Por meio do diálogo procuramos levantar alguns fatores que estavam prejudicando as aulas de Educação Física e propomos a representação de uma encenação realizada pelos estudantes. Assim, foram organizados 2 grupos que refletiram juntos sobre as situações elencadas e faziam a apresentação para a sala. Como forma de avaliação destacamos que cada estudante apresentou um papel importante nesse processo e em seguida foi realizada uma discussão sobre os aspectos positivos, as dificuldades e o que aprenderam durante as aulas sobre ética e moral.

Com base nesse processo de intervenção verificamos avanços importantes nas relações interpessoais e apontamos que o processo educativo não pode estar desvinculado da avaliação. A avaliação é essencial à educação, inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação. (HOFFMAN, 2010, p.15). Ou seja, a

concepção de avaliação que utilizamos foi pautada em processo contínuo, de construção de conhecimento e não representada de maneira classificatória e simplista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de construção das normas de condutas é desenvolvido na interação do sujeito com o meio, ou seja, nas relações que são estabelecidas formando uma relação mútua, com o sujeito interferindo sobre o meio e o meio possibilitando as ressignificações dos sujeitos. Como aponta Jean Piaget “o sujeito tem papel importante, ativo no processo havendo uma interação complexa de diversos fatores, como por exemplo, família, escola e traços de personalidade” neste sentido, consideramos a escola como um ambiente importante para o desenvolvimento da moral dos estudantes, por meio das relações que são desenvolvidas e com as situações de conflitos interpessoais enfrentadas, que devem ser vistas como oportunidade de aprendizagem.

Desta maneira, o professor apresenta fundamental importância nesse processo, ao atuar como mediador e promover através do diálogo a reflexão dos estudantes frente a conflitos interpessoais e situações desagradáveis em sala de aula, auxiliando-os na tomada de consciência sobre sua ação no processo educativo.

Consideramos que os conflitos no contexto escolar geralmente são vistos como negativos e que prejudicam as relações entre os estudantes. Mas ao elaborarmos esse estudo refletimos que os conflitos são naturais na escola por possibilitar interação entre os sujeitos, cabendo ao professor intervir, pautado por uma teoria crítica de educação como oportunidades para o desenvolvimento dos valores morais, da compreensão das regras e de uma boa convivência social.

REFERENCIAS

ANASTASIOU, L. G. C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. ANASTASIOU, L. G. C.. ALVES, L. P.. **Processo de Ensinagem na Universidade: Pressupostos de estratégias de trabalho em Aula**. Joinville: UNIVILLE, 2003. p.11-37.

CARVALHO, Gisele Laureto Sanches. SALADINI, Ana Cláudia. **A EDUCAÇÃO FÍSICA E O DESENVOLVIMENTO MORAL**. Araçatuba, SP: UNITOLEDO.

LA TAILLE, Y. DESENVOLVIMENTO MORAL: A POLIDEZ SEGUNDO AS CRIANÇAS. **Cadernos de Pesquisa USP**: São Paulo, n. 114, 2001. p. 89-119

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Curitiba, PR, 2008.

VINHA, Telma Pileggi. TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. A construção da autonomia moral na escola: a intervenção nos conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Anais do viii Congresso Nacional de Educação da Pucpr - Educere e o iii Congresso Ibero-Americano sobre Violências nas Escolas - chave**. Curitiba, 2008.

DISCUTINDO ACIDENTES DOMÉSTICOS COM TEATRO DE FANTOCHES

João Arthur dos Santos de Oliveira
Mayra Caroline Vilasboas da Costa
Lucila Akiko Nagashima
Telma Vaz Tostes

Resumo: O objetivo deste trabalho é de relatar a contribuição do teatro de fantoches para favorecer a apropriação do conhecimento científico relativo aos acidentes domésticos durante as aulas de ciências naturais no ensino fundamental. A escolha do respectivo tema e sua veiculação através de um teatro com bonecos fantoches resultou de uma interlocução com a professora coordenadora e professora supervisora, integrantes do programa PIBID, com o intuito de alertar não somente os discentes, mas também a comunidade em geral, em relação aos acidentes domésticos, enfatizando-se a intoxicação mediante os produtos domissanitários e fármacos. O roteiro da peça de teatro de fantoches foi elaborado baseando-se em revisões bibliográficas em livros, revistas e diálogos com a professora supervisora do Colégio Estadual Enira Moraes Ribeiro - E. F. M. P, no Município de Paranavaí – Paraná.

Palavras-chave: Ensino de Ciências. Dia do PIBID. Teatro de fantoches. Domissanitários.

Introdução

O fantoche remonta aos tempos ancestrais e tem executado um papel significativo na história das civilizações. Ele está especialmente ligado aos primitivos cultos animistas, os quais consideram que tudo no Universo é portador de alma e, por extensão, de sentimentos, desejos e até mesmo de inteligência. Assim, determinados objetos eram considerados sagrados, entre eles as máscaras e os fantoches. Na era clássica os fantoches estavam dispostos principalmente dentro dos templos; eram bonecos de grande porte conduzidos igualmente durante as procissões de iniciação. Eles se desenvolveram particularmente a partir do século VII, com a adoção de estátuas semelhantes ao Homem.

Segundo Ladeira e Caldas (2002) apud Fantinato (s/d), acredita-se que na Pré-História os homens se encantavam com suas sombras movendo-se nas paredes das cavernas. Nessa época, as mães teriam desenvolvido o teatro de dedos, projetando com as mãos, sombras diversas nas paredes para distrair os filhos. Com o passar do tempo, os homens começaram a modelar bonecos de barro, sem movimentos, a princípio. Mais tarde, conseguiram articular a cabeça e os **membros dos bonecos** para a seguir, fazer representações com eles. Na Índia, China e Java também eram realizados teatros de bonecos. Os egípcios encenavam espetáculos sagrados nos quais a divindade falava e era representada por uma figura articulada.

Segundo Fantinato (s/d), na Grécia antiga, os bonecos articulados tinham, além da importância cultural, conotações religiosas. Na Itália, o boneco mais conhecido foi o maceus, que antecedeu o polichinelo. Na Turquia havia o Karagoz; na Alemanha, o Kasper; em Java, o

Wayang; na Grécia, o as atalanas; na Rússia, o oetruska; na França, o Guinhol; e no Brasil o mamulengo. Todos esses bonecos tinham poucos recursos técnicos, mas com grandes possibilidades expressivas como: a espontaneidade, a irreverência e até por vezes a crueldade. Depois da primeira guerra, as marionetes, bonecos articulados movidos por fios, foram difundidos pelo mundo e introduzidos nas escolas. Muitos educadores, mesmo aqueles que trabalham com adultos, afirmam que as brincadeiras, os jogos e os teatros são importantes ferramentas para a educação. Rampaso et al. (2010, p. 783) citando Dohme (2001) afirmam que o “uso do lúdico é a melhor forma de transmissão de conhecimentos; auxilia no interesse, motivação, engajamento, avaliação e fixação do conteúdo apresentado”. As atividades lúdicas são entendidas como jogos, relativos ao divertimento e recreação

Assim, o lúdico é uma forma de interação do estudante com o mundo, podendo utilizar-se de instrumentos que promovam a imaginação, a exploração, a curiosidade e o interesse, e pode ser considerado na prática pedagógica como recurso utilizado como apoio. Tais sugestões encontram eco nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná em recomendações de cunho oficial que podem ser efetivadas de várias formas. O teatro de fantoches representa uma opção que requer dramatização, condição cuja importância encontra-se muito bem referendada no ensino da arte (DANTAS et al., 2012). “Dramatizar não é apenas uma interação simbólica, sendo capaz de propiciar um crescimento pessoal, principalmente quando é realizado *na e para a* coletividade” (DANTAS et al., 2012, p. 713).

Em se tratando do uso do teatro de fantoches nas escolas, Dantas (2012) sustenta que, com o boneco em mãos, o professor poderá alfabetizar, contar histórias, ministrar aulas de geografia, ciências, história, matemática, entre outras.

Assim, o presente trabalho tem como finalidade relatar a contribuição do fantoche na discussão sobre os perigos dos produtos sanitários, atividade apresentada pelos pibidianos no evento *Dia do PIBID* organizado pela UNESPAR/campus de Paranavaí. A atividade tratou dos perigos e riscos associados ao uso de produtos domissanitários, que passam a se constituir num grupo de resíduos que apesar de fazer parte do cotidiano da população, tem sua periculosidade percebida como algo distante e de ação limitada.

Roteiro

O roteiro da peça de teatro de fantoches foi elaborado através das pesquisas efetuadas em livros, revista científicas, internet, entre outras, sobre o tema escolhido. A adaptação do tema ao teatro foi realizada tendo como objetivo discutir a periculosidade dos produtos

sanitários e fármacos para o público infantil por ser tratar de um grupo mais vulnerável aos desastres e acidentes no estrato populacional.

A história se desenvolve com número menor de personagens, reduzindo a dois avôs, a criança e uma médica. No enredo, esses personagens, durante o desenrolar da história, passam por variadas situações com o propósito de evitar os acidentes com a criança. A adaptação do tema para um roteiro de teatro de fantoches carrega a eventualidade do desempenho de outras habilidades e competências que não são tão evidenciadas apenas com o livro. Todavia, não o substitui, mas funciona, em um mesmo nível, como mecanismo que poderá despertar a curiosidade para outras leituras de histórias semelhantes.

Metodologia

A atividade foi apresentada aos alunos das escolas públicas e privadas do Núcleo Regional de Educação de Paranavaí no dia 22 de agosto, durante o evento denominado “Dia do PIBID”. Nesta data todos os bolsistas dos subprojetos da Instituição (sete) foram estimulados a mostrar suas atividades à comunidade interna e externa, sejam elas teatros, jogos, atividades experimentais, gincanas, palestras, entre outras. Uma dessas atividades aqui descrita foi o teatro de fantoches encenando e discutindo sobre a periculosidade dos produtos sanitários e fármacos ressaltando os cuidados necessários na manipulação dos mesmos, tendo como público principalmente as crianças.

861

Resultados e discussões

Buscamos compor na atividade, linguagens do cotidiano das crianças e também a possibilidade de que as mesmas pudessem compartilhar experiências factuais de forma a integrá-las aos elementos lúdicos presentes na peça de teatro de fantoches. Silva e Piassi (s/d) enfatizam que quando uma criança age em conjunto a um momento de ação imaginário, o seu comportamento é dirigido além da percepção ou da situação imediata, ela consegue também agir pelo significado de toda a situação. Ainda, para os autores, é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, em vez de apenas uma esfera visual externa (SILVA; PIASSI, s/d). O emprego dos fantoches traz resultados positivos tanto para as crianças como também para os pibidianos porque podem revelar os aspectos do desenvolvimento dos estudantes que não são observados durante as atividades tradicionais de uma sala de aula. Para os pibidianos, o teatro de bonecos é uma técnica educativa; para a criança, um jogo. “A lógica

infantil é diferente da do adulto: o teatro de bonecos é real para ela, dentro da realidade do jogo” enfatiza Ferreira (2002, p. 14-15).

Pode-se afirmar que a atividade contribuiu para o reconhecimento de que o emprego dos bonecos pode ser feito de forma lúdica e também como instrumento de aprendizado, podendo ser usada na sala de aula ou em outras atividades, instigando a imaginação, a criatividade, a movimentação e os gestos infantis, auxiliando ainda, o trabalho dos pibidianos com seus alunos.

Conclusão

Durante a pesquisa e preparação do teatro de fantoche, ficou claro que a arte teatral tem uma importância fundamental, não somente no desenvolvimento das variadas formas de expressão, movimentos e criatividade humana, mas principalmente no processo de socialização e intercâmbio de experiências entre a escola e os bolsistas do PIBID. Foi somente uma atividade apresentada no “dia do PIBID”, porém foi possível informar a periculosidade dos produtos de limpeza, também chamados de domissanitários, que parecem ser inofensivos, mas podem causar sérios danos à saúde se cuidados especiais para o uso, armazenamento e descarte não forem observados.

862

Referências

DANTAS, O.M.S.; SANTANA, A.R.; NAKAYAMA, L. Teatro de fantoches na formação continuada docente em educação ambiental. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 711-726, jul./set. 2012.

FANTINATO, T. M. **Teatro de fantoche.** Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2004/anaisEvento/Documentos/CI/TC-CI0149.pdf>>. Acesso em: 3 set. 2014.

FERREIRA, I. L. **Fantoche & Cia.** 2 ed. São Paulo: Scipione, 2002.

RAMPASO, D. A. L.; DORIA, M. A . G.; OLIVEIRA, M.C.M.; SILVA, G.T.R. Teatro de fantoche como estratégia de ensino: relato da vivência. *Rev Bras Enferm*, 64(4), 2011, p.783-785.

SILVA, T.P.; PIASSI, L.P.C. **Teatro de fantoches no Ensino de Ciências para a compreensão de estudos ecológicos.** Disponível em: <<http://www.sbpcnet.org.br/livro/63ra/resumos/resumos/5828.htm>>. Acesso em: 3 set. 2014.

DISCUTINDO O USO DA TECNOLOGIA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Janaína Pontes ¹

Emerson Blum Corrêa ²

Joseli Almeida Camargo ³

Resumo: As tecnologias de informação e comunicação estão cada vez mais presentes no cotidiano da sociedade atual, entretanto, as mesmas se encontram pouco entrosadas com o dia-a-dia das salas de aula. Conscientes dessa situação, como acadêmicos do curso de licenciatura, buscamos refletir sobre o grau de importância que o professor da formação docente estabelece em relação ao uso de recursos tecnológicos como ferramentas pedagógicas, neste caso específico na disciplina de matemática. Este estudo foi desenvolvido pelos acadêmicos junto aos docentes do Curso de Licenciatura em Matemática da UEPG, por meio de um questionário aplicado aos docentes com a intenção de verificar que é imperioso integrar no currículo e nas suas propostas pedagógicas do sistema educacional uma abertura para debater o assunto tecnologia.

Palavras-chave: Formação docente. Matemática. Tecnologia.

Introdução

Com o advento das tecnologias de informação e comunicação (TIC), a ampliação da globalização e o crescimento do domínio capitalista nossa sociedade sofreu severas modificações ao compará-la com o cenário do século passado; todas essas alterações no paradigma social tornaram inadiável a mudança de perspectiva sobre os diversos componentes que formam a máquina do estado, dentre eles a educação.

Ao analisarmos mais detalhadamente podemos perceber que historicamente a finalidade da educação era formar profissionais para um trabalho estável, para toda a vida, capazes de exercer uma função especializada; hoje, por outro lado, temos um crescimento constante na demanda de profissionais maleáveis, multicapacitados e que busquem crescer continuamente sua formação. Educar na Sociedade do Conhecimento exige extrapolar as questões de didática, dos conteúdos curriculares e métodos de ensino para buscar caminhos congruentes com o momento histórico que nos encontramos.

Examinando em específico, o modelo de ensino da matemática, podemos verificar sua trajetória histórica e compreender melhor como esse processo afetou o modo de ensino nos diferentes períodos.

¹ Acadêmica do 1º ano do curso de licenciatura em matemática, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) janaina_jiz@hotmail.com.

² Acadêmico do 1º ano do curso de licenciatura em matemática, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) emer_jf@hotmail.com.

³ Licenciada em Matemática, mestre, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) jojocam@terra.com.br.

De acordo com Silva (2005, p.1) nas décadas de 40 e 50 do século passado, o ensino da Matemática marcou-se pela memorização e mecanização do conhecimento, também denominado “ensino tradicional”. Com isso, era exigido do aluno que gravasse demonstrações de teoremas (memorização) e praticasse exaustivamente listas com grande quantidade de exercícios. Já nos anos 60 as grades curriculares de Matemática sofreram uma revisão acentuada, como consequência do movimento internacional da “Matemática Moderna”. Nesse período observamos uma nova abordagem sobre a disciplina, bem como a introdução de uma nova linguagem caracterizada pelo simbolismo da Lógica e da Teoria dos Conjuntos. Na década de 70 como resultado dos programas arquitetados na essência da matemática moderna salientam-se o abstrato e o formal, sem objetivar as aplicações.

Durante a década de 80 (SILVA, 2005, p. 1) houve uma maior valorização da aprendizagem matemática, buscou-se a compreensão de aspectos linguísticos, sociais, além dos conhecimentos cognitivos. Pode-se dizer que isso ocorreu em reflexo às reformas das décadas anteriores. Nos anos 90, surgiu o “ensino renovado”, devido à verificação de que não era nos cálculos que os alunos apresentavam baixa eficiência, mas em questões envolviam um determinado contexto, exigindo do raciocínio dos estudantes flexibilidade e crítica.

864

Disso podemos concluir que embora a abordagem na educação matemática tenha sofrido alterações, observa-se que a escola continua resistindo a mudanças até os dias atuais, mantendo as mesmas características desde sua criação, isso inclui o antagonismo sobre a utilização das TIC no âmbito escolar. Ao colocarmos as ideias transmitidas no século XIX com alguma da atualidade notamos que são muito semelhantes, isto é, mesmo com diversos recursos inovadores disponíveis pouco se utiliza. Mesmo quando os professores se valem das recentes tecnologias como instrumento de aula mantém sua abordagem tradicional, ou seja, não há mudança efetiva; ora, um quadro negro eletrônico continua sendo um quadro negro. O giz e a lousa, por exemplo, são tecnologias utilizadas até hoje pela maioria das escolas. Assim como o livro didático ainda persiste em plena era da informação. Na verdade, um dos grandes desafios do mundo contemporâneo consiste em adaptar a educação à tecnologia moderna e aos atuais meios eletrônicos de comunicação (BELMONT, 2009, p. 5).

Perante essa análise surgiu à proposta de se conhecer qual a perspectiva tomada sobre o uso das recentes tecnologias da educação (tais como computadores, celulares, datashows, entre outros) no ensino sobre a ótica de professores da formação docente. Através deste estudo objetivou-se identificar possíveis encaminhamentos didáticos pedagógicos para a utilização da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem na sala de aula, neste caso em

específico na disciplina de matemática, desenvolvidos pelos docentes juntos aos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Matemática.

Metodologia

Acreditamos que os estudantes universitários que se iniciam na pesquisa buscam a aprendizagem e treino nas técnicas de investigação, seguindo os caminhos percorridos por pesquisadores profissionais já amadurecidos. Buscamos em nossa pesquisa sair da cômoda posição de expectador e a assunção da postura que será essencial para a construção do conhecimento. Ser acadêmico, então, representa ser pesquisador.

Inspirados por essa concepção nos dedicamos à pesquisa e reflexão sobre o tema abordado, inicialmente realizamos um aprofundamento bibliográfico, explorando os estudos de Barreto (2004), Brum (2013), Scheffer (2011), Chaer (2011), Ramos (2012), Bianconcini (2008), entre outros, sobre o tema proposto, após isso debatemos sobre a forma mais adequada de realizar o levantamento de dados, chegamos à conclusão de que a forma mais conveniente seria era a aplicação de um questionário.

Na composição do questionário contamos com perguntas fechadas, com múltipla escolha, mensuradas pela escala de Likert, que conforme Gil (2008, p. 143) trata-se de uma série de cinco proposições das quais o respondente deve selecionar uma; a análise das perguntas, nesse caso, dá-se por uma cotação das respostas que varia de modo consecutivo: 5, 4, 3, 2, 1 sendo as mais altas atribuídas quando há maior concordância do entrevistado em relação à proposição e os menores quando há maior discrepância. Escolhemos esse método visando à facilidade de aplicação, processo e análise que o mesmo oferece, bem como a baixa probabilidade de erros. A amostra da pesquisa foi escolhida pelos pesquisadores, acreditando-se que a experiência acumulada pelos respondentes em seu exercício laboral constitui um perfil conveniente ao estudo, configurando uma amostragem não probabilística. O espaço amostral constitui-se de um grupo de 25 professores atuantes no Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Junto às questões fechadas elaboramos algumas indagações abertas para que o entrevistado pudesse dissertar livremente seus pensamentos; objetivamos estimular a cooperação dos questionados, além de cobrir pontos que as questões fechadas são incapazes de abordar, apesar da dificuldade de codificação e compilação das respostas vemos que tal método garante a possibilidade de se obter comentários, explicações e esclarecimentos significativos para se interpretar e analisar as perguntas fechadas.

A aplicação deu-se através de uma plataforma de questionários online, o qual foi produzido digitalmente e então encaminhado aos respectivos e-mails de cada professor, visamos à praticidade e comodidade do método, revelou-se de grande conveniência tanto para nós aplicadores quanto para os entrevistados; uma vez que os mesmos tinham a liberdade de responder ao questionário no momento que julgassem melhor, de mesmo modo garantia seu anonimato.

Buscamos questões que interpelassem em nossos entrevistados o significado da tecnologia na sociedade atual; a importância da implementação das TIC no sistema educacional brasileiro, principalmente nos cursos de ensino superior relacionados à docência e, por fim, se os mesmos valiam-se dos recursos tecnológicos (TIC) ofertados pela instituição no planejamento e/ou execução de suas aulas.

Conclusão

Por meio de nossa pesquisa bibliográfica pudemos concluir que na falta de outros materiais instrucionais (TIC) ou de preparo para a utilização destes os professores de Matemática passam a transmitir praticamente todo o conteúdo contido nos livros, refletindo na pesquisa e produção própria dos estudantes; uma vez que os alunos acabam habituando-se à apenas copiar aquilo que lhe é exposto; essa didática assemelhasse muito ao método instrucionista, revelando que ele ainda sobrevive como metodologia de manutenção de organizações.

Observamos que a grande maioria dos estudantes possui um relevante contato com as novas tecnologias e o mundo virtual, entretanto as escolas não demonstram capacidade de adaptarem-se as ações e interesses dos estudantes, evidenciando mais uma vez a necessidade de adaptar a educação a nova realidade que vivemos.

Isso demonstra a importância do preparo do futuro professor para o uso desses novos recursos, ora, o processo de adequação do ensino inicia-se com aqueles que serão responsáveis por educar, a instrução do profissional docente para o manuseio das TIC não deve ser negligenciada; acreditamos que é necessário haver um planejamento no sistema de ensino e nas escolas para que o potencial das TIC seja efetivamente explorado. Reconhecemos que esse seja, talvez, uma dos maiores desafios enfrentados pelo ensino brasileiro na atualidade.

Pela análise do questionário verificamos que a maioria dos consultados atribui relevância ao tema e aprova a ideia de um treinamento específico para o manuseio de aparatos

tecnológicos em sala de aula, visando utilizá-los como complemento do conteúdo ministrado, como exemplo temos o emprego de softwares (como GeoGebra) que auxiliam numa melhor visualização de conceitos matemáticos abstratos; em contrapartida, percebemos que grande parte reconhece que há dificuldade no planejamento e aplicação de aulas amparadas sobre recursos midiáticos.

Apesar disso constatamos que grande parcela dos entrevistados utiliza pouco as TIC ofertadas, seja por falta de intimidade e/ou preparo para a utilização pedagógica desses utensílios, limitando-se apenas ao e-mail para contato com as turmas e à apresentação de slides sobre o conteúdo abordado.

Desta forma faz-se necessário que os cursos tanto do Ensino Básico, como do Superior, integrem em seu currículo e nas suas propostas pedagógicas uma abertura para tratar do tema tecnologia, tendo em vista que as tecnologias cada vez mais estão presentes no âmbito social e educacional.

Referências Bibliográficas

BELMONT. Júnias Alves. **O Conceito de Tecnologia e Tecnologia Educacional para Alunos do Ensino Médio e Superior**. In: 17 Congressos de Leitura do Brasil, 2009, Campinas - SP. Anais do Congresso de Leitura do Brasil, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

SILVA, José Augusto Florentino da Silva. **Refletindo sobre as dificuldades na aprendizagem na matemática: algumas considerações**. p. 11. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Matemática) – Universidade Católica de Brasília, Brasília – DF, 2005.

DISCUTINDO RELAÇÕES DE GÊNERO

Jonatas Michel Kuchnir¹

Yane Scavinski (coautora)²

Resumo: Este trabalho tem por objetivo apresentar os resultados parciais das intervenções do PIBID português/francês. A temática engloba as discussões de gênero na escola, orientados pelos documentos oficiais (Diretrizes curriculares da educação básica e Parâmetros Curriculares nacionais). O projeto desenvolve-se em uma turma de 7º ano, no colégio Arnaldo Jansen. A fim de realizar as discussões, os acadêmicos pibidianos exploram inicialmente o ponto de vista dos alunos e após obtê-los, inicia-se uma série de atividades com o tema, realizadas durante as intervenções do projeto na sala de aula. Cabe aos acadêmicos pibidianos construir pontes que relacionem o ensino da língua portuguesa com a língua francesa. Temos por objetivo a formação de opinião crítica do aluno da educação fundamental, para que ele seja apto a extrapolar as noções estereotipadas de gênero e com isso possa questionar as normas ditadas pela sociedade, além de superar qualquer noção preconceituosa dos gêneros.

Palavras-chave: Relações de gênero. Língua Francesa. Língua Portuguesa.

Introdução

A luta pela igualdade social ainda perdura no Brasil. Embora muitos direitos já tenham sido conquistados (pelos negros, pelos homossexuais, pelas mulheres etc.), a sociedade não está longe, por exemplo, dos preconceitos, das desigualdades ou da exclusão social. Mudanças e melhorias são sempre necessárias e bem vindas. Por nelas pensar, a escola tem um importante papel como norteadora de discussões acerca das temáticas sociais. Instigados e motivados por esta importância, nós acadêmicos pibidianos elaboramos atividades com o objetivo de trabalhar as relações de gêneros na sala de aula. Entendemos que o gênero:

Seria a construção social do sexo anatômico demarcando que homens e mulheres são produtos da realidade social e não decorrência da anatomia dos seus corpos [...] Essa construção é marcadamente cultural, pois varia conforme a sociedade na qual estamos inseridos. (PARANÁ, 2010, p. 8-20)

Como apoio teórico, nos pautamos especialmente nas Diretrizes curriculares de gênero e diversidade sexual da secretaria de estado da educação do Paraná (2010, p. 19), uma vez que:

Subvertendo a ideia tradicional de diretriz curricular, estas diretrizes, por abordar temas que trazem consigo uma importante crítica dos conhecimentos estabelecidos, se apresenta na forma de reflexão, com o objetivo de desestabilizar as verdades que construíram os preconceitos, as fobias, as violências sobre os sujeitos.

As atividades de intervenções desenvolvem-se em uma turma de 7º ano. São nas primeiras séries da educação básica que os alunos começam a adquirir um ponto de vista mais

crítico sobre a sociedade, por conseguinte, começam exteriorizar mais suas opiniões. Entretanto, é necessária e indispensável a intermediação da escola e da família nessa fase de formação de opinião, neste caso com as relações de gênero, assim como consideram as DCEs (2010, p. 20):

É necessário esclarecer que a família e a escola têm um papel fundamental na luta contra o preconceito e a reprodução de desigualdades na sociedade. Precisamos ter um olhar atento para as questões da diversidade sexual e das construções de gênero para que possamos interferir nos processos de preconceito e de discriminação.

Para tanto, nós propomos, com o projeto do PIBID, discutir as relações de gênero na escola, priorizando o respeito ao próximo, a partir de discussões e intervenções que na sequência apresentaremos, bem como os seus resultados parciais.

O projeto

Tendo por base as relações de gênero e o trabalho com a língua francesa, vamos trabalhar com algumas atividades que despertem o senso crítico dos alunos. Para tanto, utilizaremos a língua francesa como recurso no desenvolvimento destas atividades. Além de produção textual, trabalho com o gênero “texto de opinião” e análise de textos, os alunos ficarão livres para despertarem sua criatividade na elaboração de desenhos e apresentações. As intervenções são de 15 a 20 minutos, duas vezes por semana, na aplicação do projeto.

O elemento motivacional dos alunos para o desenvolvimento deste projeto é a língua francesa. Esta língua, desde o início despertou grande interesse nos alunos que já aprenderam algumas palavras básicas. O impacto da língua francesa na turma foi tanto, que nos recebem com o cumprimento *Bonjour* (bom dia, em francês), hábito até então inexistente na turma. Outro ponto é a atenção redobrada dos alunos quando o assunto é o francês, além do grande interesse deles pela aprendizagem da língua.

Partimos do princípio do alto grau de interesse dos alunos na língua francesa e das propostas das DCEs de Língua estrangeira Moderna (2008) para iniciarmos o projeto. De acordo com as Diretrizes, o ensino de língua francesa deve partir de uma abordagem crítica, sendo assim, abrem-se caminhos para o trabalho com as questões de gênero, visto que elas auxiliam na formação crítica do aluno e na sua compreensão das relações sociais:

A pedagogia crítica é o referencial teórico que sustenta este documento de Diretrizes Curriculares, por ser esta a tônica de uma abordagem que valoriza a escola como espaço social democrático, responsável pela apropriação crítica e histórica do conhecimento como instrumento de compreensão das relações sociais e para a transformação da realidade. (PARANÁ, 2008, p.52)

Antes de iniciarmos a temática gênero, um trabalho introdutório com o tema “respeito” foi desenvolvido com a turma. Uma discussão sobre o que era respeito foi realizada e foi solicitado uma produção textual argumentativa sobre a temática. De modo geral, os alunos compreenderam que o respeito é a base das relações sociais e que deve estar presente em todos os lugares, inclusive na sala de aula. Isso demonstra que os alunos têm plena consciência de como devem se portar e como devem tratar o outro. No entanto, muitas vezes estes conceitos não são postos em prática por eles.

Em um segundo momento, uma nova discussão foi realizada com a turma, desta vez sobre as relações de gênero. Os alunos foram motivados a desenvolver um texto de opinião sobre o que eles entendiam por menino e menina, ou seja, gênero masculino e feminino. Muitos textos trouxeram uma visão estereotipada e/ou preconceituosa. Tais quais:

Mulher é mulher porque cuida bem dos filhos, usa roupas diferentes, tem o jeito de cuidar da casa e faz comida. Já o homem é mais forte. Seu jeito é mais diferente. Ele usa roupas diferentes. Homens gostam de carros, sons, maioria são bons na cozinha, outros não. Mulheres que maquiavam, homem não, mas os dois tem de igual é um gostar do outro. (Aluno 1)

O homem tem cabelo curto e a mulher cabelos compridos, mulher é vaidosa e homem nem tanto. Tem mulheres mais delicadas, os homem tem mais força. As mulheres engravidam os homens não. Para os homens mais velhos chamamos de senhor e para as mulheres senhoras. As mulheres pintam as unhas, os homens não. As mulheres usam maquiagem e batom, os homens não. (aluno 2)

870

Outros, no entanto, tiveram uma visão mais aberta e diferenciada, observando as dicotomias, mas questionando-as ou minimizando-as, como observamos a seguir:

Eu acho que a diferença é assim: homem joga bola, mulher brinca de boneca. Homem assiste Jornal Nacional, mulher assiste Império. Homem joga video game, e mulher ama ir ao cabeleireiro, eu não. Antes eu achava isso, mas agora percebi que a mulher joga bola (Marta é um exemplo), mulher vê jornal, homem assiste novela e também vai ao cabeleireiro. Então eu acho que não tem hoje em dia uma diferença muito grande de homem com mulher. (Aluno 3)

Tem alguns homem que não acham que a mulher tem capacidade de jogar futebol, mas é claro que tem. Mas eles tem sim algumas coisas iguais tipo, tem alguns homens que são rockeiros e usam o cabelo grande e as mulheres não ficam zoando eles, mas quando uma mulher corta o cabelo curto, meu Deus, ficam só atentando. (...) (Aluna 4)

Vou começar falando de gênero masculino: carrinho, avião de brinquedo, x-box, e outras coisas são do gênero masculino. Gênero feminino: roupas íntimas, boneca, cavalinhos de brinquedo. Tem gente que quando fala em gênero masculino e feminino pensa em malícia. Mas isso não é verdade acrescentando mais podendo ter roupas mais presas a mulher usa saia e o homem não, por que isso? Por que não somos iguais? Eu sempre vou fazer essa pergunta (Aluno 5)

Após uma análise dos textos, foi elaborado um quadro com algumas conceitos entre meninas e meninos (boneca x carrinho, cabelo comprido x curto, estudiosa x não estudioso,

frágil x bruto, rosa x azul, entre outros) trazidas pelos alunos. Cada conceito foi ilustrado foto que desconstruísse o estereótipo, seguida de uma discussão. Alguns termos em francês, relacionados à temática (l'homme, la femme, rose, bleu etc.) também foram ensinados.

Conclusão

Mesmo que alguns textos tenham apresentado uma visão menos preconceituosa em relação aos gêneros, ainda há muito a ser feito. Devemos continuar com a conscientização e dar prosseguimento ao projeto, pois mesmo na sociedade moderna da qual pertencemos, muitos alunos (a maioria da turma) não vêem as questões de gênero de forma crítica e com igualdade. Eles ainda caem nas convenções sociais tradicionais, não compreendendo a construção social e cultural dos gêneros.

Por conseguinte, novas atividades serão realizadas, visando uma formação crítica e cultural do aluno, além de aproximá-lo ainda mais da língua francesa. Entre elas, um trabalho com os membros da família (em francês), desenho e pintura da família de cada aluno, discussões sobre família tradicional e contemporânea, a fim de associarmos as discussões de gênero aos membros da família. Análises de revistas para o público feminino e masculino também serão realizadas. Para finalizar, uma reescrita do primeiro texto será solicitada, após todas as discussões realizadas em sala.

Portanto, seguimos confiantes nos resultados deste projeto para o amadurecimento, não só dos alunos, mas também de todos os profissionais envolvidos. Discutir gênero em sala de aula com alunos em torno de 12 a 13 anos não é uma tarefa fácil, mas extremamente gratificante, ainda mais quando estes param para refletir e questionar certas normas impostas pela sociedade de forma crítica e consciente. Certamente estamos contribuindo para uma formação mais humanista e livre de preconceitos e discriminações.

Referências

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética /Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1997, 146p.

PARANÁ. Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Curitiba, 2010.

PARANA. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Língua Estrangeira Moderna. Curitiba, SEED-PR, 2008. 88° pp

DIVERSIDADE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS ESCOLAS

Emelle Ribeiro de Souza¹

Francielle Camargo²

Isabella Enedir Micoski³

Marcela Aparecida de Souza⁴

Resumo: Este relato tem por objetivo registrar o trabalho desenvolvido por intermédio do Programa Instituição de Bolsa de Iniciação à docência—PIBID, no Colégio Estadual Alfredo Parodi, bem como o seu processo de construção, sua aplicabilidade e aceitabilidade durante seu desenvolvimento, as atividades que foram realizadas, seguem por meio de textos literários como poemas/cantigas trovadorescas, vídeos, músicas, atividades de interpretação textual e histórico-literária, uma de suas finalidades é evidenciar que esse trabalho é possível e que dá resultados, a discussão sobre a diversidade e as relações étnico-raciais presentes no cotidiano escolar, e o qual papel a ser desempenhado pelo professor, objetivando também em qual deve ser papel a ser desempenhado pelo estudante, como produto final de nosso projeto, os alunos se reuniram em grupos, após a reflexão sobre o que foi desenvolvido e quais percepções eles tinham sobre a temática e por fim produziram um varal cultural, expondo nele aquilo em que acreditavam, sem mais segregações.

Palavras-chave: Diversidade étnico-racial. Educação. Professores. Preconceito.

Introdução:

O trabalho a seguir busca evidenciar a diversidade como um fator presente em sala de aula e que a variedade de diferenças culturais de um povo dentre as quais podem ser classificadas em diversidade social, religiosa, histórica, biológica, linguística, étnica, política, entre outras, recordando que esses fatores não deixam de grandes influenciadores em sala de aula. A riqueza presente nesta pluralidade que compõe um povo é evidenciada em uma visão contrária de que essa riqueza só é manifestada por meio da desigualdade e, principalmente, pelo preconceito no que tange à homogeneidade étnico-racial.

Partimos então da afirmativa de que: no Brasil a manifestação de preconceito étnico-racial deve-se fundamentalmente à escravidão ocorrida entre o séc. XIV e o séc. XIX, e embora se considere que a abolição foi realizada há dois séculos, constatamos que atualmente ainda existem desigualdades provindas da exploração dos afrodescendentes, e ainda encontramos essa desigualdade dentro das escolas, o desenvolvimento do projeto surge a partir dessa indignação, como um meio de revogar essa desigualdade entre os estudantes.

¹ Acadêmica do Curso de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (emelle13@hotmail.com)

² Acadêmica do Curso de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (fcamargo.lettras@gmail.com)

³ Acadêmica do Curso de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (isabella.micoski@gmail.com)

⁴ Acadêmica do Curso de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (marcela_ap_souza@hotmail.com)

A par de que a diversidade e as relações étnico-raciais devem ser temas discutidos constantemente dentro de sala de aula, devido à importância que ambos têm na constituição de uma sociedade mais igualitária, a qual tem como identidade a multiplicidade cultural, utilizamos esses temas para subsidiar o eixo teórico que norteou o Projeto de Programa Instituição de Bolsa de Iniciação à docência–PIBID, desenvolvido na disciplina Língua Portuguesa.

Acreditamos que todo estudante, que está no momento de formação não somente escolar, sobretudo na formação como cidadão, tenha conhecimento de seus direitos e deveres diante da sociedade em que vivem, por este motivo optamos pelo tema “Direitos Humanos”. Lima (2014) apresenta a relação entre Direitos Humanos e Educação:

Para efeito de construção de uma educação canalizada para os Direitos Humanos e a cidadania democrática, devem todos os protagonistas da educação, segundo orientação da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos – RBEDH [3], atuarem em três ‘dimensões’, a saber: a) dimensão intelectual e a informação. Para formar o cidadão é preciso começar por informá-lo e introduzi-lo às diferentes áreas do conhecimento, pois a falta ou insuficiência de informações reforça as desigualdades, fomenta injustiças e pode levar a uma verdadeira segregação; b) dimensão ética. Vinculada a uma didática dos valores republicanos e democráticos, que não se aprendem intelectualmente apenas, mas especialmente através da consciência ética; formada tanto por sentimentos quanto pela razão; fruto da conquista de corações e mentes e, c) dimensão política. (Lima, 2014)

873

Como auxiliar o educando no desenvolvimento de sua criticidade perante a sociedade em que vive?

Partindo do pressuposto de que o conhecimento e a educação têm como principal vetor a preocupação ética e econômica, cujos valores são utilizados para a emancipação dos sujeitos (estudantes), visto que o conhecimento não é usado como ferramenta para a manutenção do capitalismo, mas, sim, para um conhecimento de vida, tanto dos indivíduos quanto das comunidades. Sendo assim, o conhecimento não se subordina à produção, e ele passa a ter um compromisso com o outro e com a ética. Referindo-se a essas questões, Volpe (2001, p. 46) evidencia:

O conhecimento dominado pela totalização e, por isso egoísta, é um conhecimento excludente. Gera, sem dúvida, o aumento de eficiência, competência e desempenho, mas a guerra, manifestada ou velada, pois visa através da concorrência a eliminação do outro. Não pode haver paz em uma sociedade que transforma o conhecimento em uma arma, capaz de tirar muitos do combate, ferir outros e eliminar impiedosamente minorias. (Volpe, 2001, p. 46).

Com base nesse conceito, damos início ao nosso projeto visando uma escola que dê espaço para que os alunos participem ativamente da sociedade, reflitam e questionem sobre ela, dentre o qual o conhecimento é usado como instrumento de convivência humana e preocupação com o outro e com o meio em que vivem.

Focando que o estudante deverá ter uma perspectiva de valorização do outro, surge uma preocupação em trabalhar as individualidades dos alunos e as diferenças existentes, principalmente o respeito a essas individualidades e diferenças, de modo a desconstruir o conceito do uso do conhecimento como forma de manipulação e controle, como nos ensina a sociedade capitalista, na qual o que importa é o poder econômico do indivíduo, e o outro é visto como escada ou empecilho. Volpe (2001, p. 68), ao tratar do conceito do outro, assinala que “o outro é aquele que não sou eu, aquele que solicita minha saudação, minha consideração, meu respeito.”, ou seja, o outro é o aluno que se apresenta como indivíduo singular e que deve e precisa ser respeitado na sua individualidade.

Discutem-se aqui as questões de diferenças e desigualdades presentes no âmbito escolar, que é produzido quando não valorizamos a singularidade do aluno. Portanto, percebe-se a necessidade de tratar as diferenças com menos desigualdades.

874

As relações de desigualdades sociais, culturais e políticas passam também pelo ambiente escolar, por isso desenvolvemos o projeto com o intuito de mobilização em torno do tema, e que desse modo se envolvam os alunos, os professores e toda a comunidade em torno do assunto, promovendo assim a transformação. Para isso, é importante que os agentes educacionais não se reduzam ao seu mundo, mas que, acima de tudo, estejam abertos para as coisas do mundo.

A escola precisa reconhecer que existem problemas raciais dentro dela, portanto, devem ser acrescentadas em seu currículo as relações étnico-raciais, assim como a formação dos educadores para essa prática de inclusão das minorias. Por isso, a inclusão de projetos que reconfiguram práticas das vivências humanas, que são voltados para as diversidades, neste caso, diversidade racial e étnica, são essenciais para a desconstrução de ideologias e das políticas sociais dominadoras e opressoras.

Pensar no currículo escolar, como meio de transformação contra as injustiças praticadas na escola, é também pensar nos alunos e incluir questões como identidade, diferenças entre as classes sociais, entre as questões de gênero, etnia, entre outras. Com base nisso “os padrões de qualidade da educação e ainda a qualidade social só se dará de forma

coletiva privando elementos da diversidade e da pluralidade, respeitando os sujeitos, o tempo escolar e os contextos socioculturais” (RAMÃO, 2013, p. 92).

Conclusão:

Com base nessa perspectiva, abordamos em sala de aula vários temas relevantes e atuais: a figura da mulher do século passado e a sua evolução, evidenciando a desvalorização, o preconceito e a violência que sofrem; a origem da escravidão no Brasil e seus resquícios até o séc. XXI; As tribos indígenas brasileiras e a significativa diminuição de índios após a chegada dos portugueses no Brasil; a questão das bolsas e cotas para afrodescendentes em universidades do país; a concepção do que é ser cidadão e suas responsabilidades e direitos sociais, temas esses que foram atrelados aos Direitos Humanos, o qual também teve definição e discussão durante as aulas.

O trabalho em sala de aula foi realizado por meio de textos literários como poemas/cantigas trovadorescas, vídeos, músicas, atividades de interpretação textual e histórico-literária. O projeto final foi a confecção de um varal cultural, produzido por grupos previamente organizados. A produção foi da seguinte maneira: após as aulas de discussão e atividades, os alunos reuniram-se em grupos e formularam uma frase de impacto a qual poderia ser sobre qualquer tipo de preconceito que havíamos abordado em sala de aula; concluído o processo de produção, correção e reescrita das frases, os estudantes procuraram em revistas, imagens que fossem relacionadas às frases produzidas, que foram colocadas em uma cartolina, formando cartazes; por fim, os cartazes foram reunidos em um barbante, o que resultou no Varal. O trabalho foi exposto no saguão da Escola.

Considerando que o objetivo do projeto foi proporcionar ao educando um contato com o mundo literário de uma maneira prazerosa, lúdica, empolgante a fim de que pudessem desenvolver competências de interpretação, aprimorar as habilidades de escrita e leitura, bem como conhecer de forma mais aprofundada os “Direitos Humanos”, o qual é tão mencionado nas mídias, porém pouco abordado no âmbito escolar, desenvolvendo no educando muito mais que conhecimento teórico, e sim vivências, como conhecer o outro, se colocar no lugar do outro, fazendo-os descobrir o significado de alteridade, acreditamos que o nosso objetivo foi alcançado, pois os educandos têm trabalhado de forma melhor dentro de sala de aula e há uma maior cumplicidade presente entre eles, o que não havia antes das leituras e reflexões.

REFERÊNCIAS

LIMA, Inácio Antônio Gomes de. Educação em direitos humanos na escola pública: uma abordagem teórica e das práticas pedagógicas vivenciadas a partir de um estudo de caso. Jus Navigandi. Teresina, ano 19, n. 3923, 29 mar. 2014. Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/27225>>. Acesso em: 29 ago.2014.

RAMÃO V. J. **Políticas de currículo: currículo intercultural como texto étnico-racial na educação básica com qualidade social**. Tese de mestrado defendida na PUCPR. Curitiba, 2013.

SANTOS, L. L. de C. P. Formação de professores e saberes docente. In: NETO SHIGUNOV, A.; MACIEL L. S. B. (Org.) **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2002.

VOLPE N. V. **A educação como compromisso ético. Reflexões a partir de Emmanuel Levinas**. Tese de mestrado defendida na PUCPR. Curitiba, 2001.

DIVERSIFICANDO O AMBIENTE DE APRENDIZAGEM: UMA EXPERIÊNCIA ENVOLVENDO SISTEMA MONETÁRIO E SUAS IMPLICAÇÕES

Aline Rodrigues Senna Santos¹

Cleide Betenheuser Rox²

Francine da Silva Guerellus Nery Karczeski³

Tatyane Moura⁴

Resumo: A proposta de intervenção pedagógica desse trabalho procurou desenvolver situações abrangendo Sistema Monetário, as quatro operações fundamentais da Matemática e leitura, interpretação e resolução de problemas. Os objetivos foram à compreensão da importância do Sistema Monetário Brasileiro e o desenvolvimento de habilidades do conhecimento lógico-matemático por meio da realização de atividades que permitissem a autonomia dos alunos. A sequência didática envolveu: apresentação da Moeda Brasileira; confecção de cédulas e moedas com símbolos idealizados pelos alunos; criação de um minimercado com embalagens recicláveis; compra dirigida; atividades referentes à interpretação de símbolos monetários e situações-problema relacionadas à compra. Esta experiência mostrou a necessidade da retomada de conteúdos referentes aos anos anteriores e indicou a necessidade da escola preocupar-se com situações relacionadas à vida extraescolar do aluno.

Palavras-chave: Sistema Monetário. Matemática. Interdisciplinaridade. Educação Financeira.

Introdução

A experiência relatada neste artigo é parte integrante do Subprojeto PIBID Interdisciplinar Pedagogia e Matemática, aplicado em duas turmas de 6º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental, no Colégio Estadual Bom Pastor, na cidade de Curitiba, no Estado do Paraná.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os alunos trazem consigo experiências diferenciadas para lidar com classificações, ordens e medidas de acordo com o meio que estão inseridos.

Mesmo o aluno falando a mesma língua, utilizando o mesmo sistema de numeração, sistema de medidas e sistema monetário, ele recebe as informações provenientes de veículos de comunicação diferenciados que se utilizam de linguagens e recursos gráficos comuns, independentemente das características particulares dos grupos receptores.

A escola, mesmo com suas limitações de tempo e espaço, também pode oferecer maneiras diversificadas para que o aluno consiga fixar o aprendizado e sinta-se motivado a melhor compreender a matemática presente nas relações do cotidiano.

¹ Graduanda do curso de Licenciatura-Matemática da Universidade Federal do Paraná. E-mail: sennaline23@yahoo.com.br.

² Professora graduada em Licenciatura em Ciências – Habilitação Matemática e supervisora do programa no Colégio Estadual Bom Pastor em Curitiba-PR. E-mail: cleide.b.rox@gmail.com.

³ Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná. E-mail: cine8206@yahoo.com.br.

⁴ Graduanda do curso de Licenciatura-Matemática da Universidade Federal do Paraná. E-mail: moura.tatyane@gmail.com.

Ainda, segundo os PCNs, o trabalho com Grandezas e Medidas tem caráter prático e utilitário. A exploração de conceitos dos conteúdos envolvidos nessa área da Matemática proporciona ao aluno uma melhor compreensão de sua utilidade no dia a dia.

O papel do professor é incentivar novos conhecimentos em conjunto com os alunos. Segundo Lemos (2006, p. 60), “(...) o processo de ensino e de aprendizagem implica em co-responsabilidade do professor e do aluno”. Desta maneira, o professor pode criar ambientes que propiciem a aprendizagem dos alunos e relacioná-los às experiências presentes no contexto do aluno com o conhecimento científico.

Após observarmos algumas situações em livros didáticos que ilustravam a resolução de operações básicas da Matemática utilizando problemas presentes no cotidiano, surgiu a ideia de construirmos um minimercado com o intuito de trabalhar as operações básicas, pois entendemos que tal proposta permitiria ao aluno perceber a presença da Matemática em situações presentes no cotidiano dos alunos.

A proposta visou abranger o conhecimento dos alunos a respeito do Sistema Monetário Brasileiro, com o intuito de aprimorar o entendimento e também proporcionar aos alunos um conhecimento sólido referente à moeda nacional. Procuramos estimular a criatividade dos alunos deixando-os trabalhar em grupo, dupla e individualmente, dando às atividades um caráter autônomo e de cooperação.

De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008) é necessário que o aluno conheça o sistema monetário para que tenha condições de relacionar as moedas que circulam em diferentes países. No entanto, o aluno deve conhecer primeiro o sistema monetário do país onde vive.

Desenvolvimento das atividades

A aplicação desta proposta ocorreu em quatro etapas distintas. Na primeira, mostramos inicialmente uma caixa surpresa. Esta caixa estava embrulhada como um presente e dentro havia bombons de chocolate, mas isto só foi revelado ao final da aula. Ao visualizarem a caixa, os alunos ficaram bem curiosos para saber o que havia dentro. Iniciamos a intervenção com uma pergunta investigativa sobre a caixa. A resposta dada pelos alunos nortearia o prosseguimento da aula. Criamos mais expectativa sobre a caixa fazendo as perguntas: Alguém quer esta caixa? O que você me dá em troca?

Na turma do 6ºB, o primeiro aluno já ofereceu dinheiro (R\$ 3,00), por isso perguntamos a eles o que poderiam dar em troca que não fosse o dinheiro. Então eles

sugeriram: um lápis, um adesivo, uma cadeira, figurinhas da copa do mundo, um álbum da copa do mundo, uma bolsa e um casaco, uma pulseira do Bob. Na turma do 6^oA as respostas foram ainda mais intrigantes. Os alunos ofereceram: a mãe, a irmã, mas ao contrário da turma anterior não chegaram a oferecer dinheiro. A intenção dessa atividade era que os alunos entendessem que no início das civilizações não havia moeda, mas sim o escambo, que era a troca de mercadoria por mercadoria, sem atribuir valores similares às mesmas. O que contava era a necessidade de se obter determinado produto.

Utilizamos também um vídeo⁵, retirado da internet, como recurso de aprendizagem, que tratava primeiramente de uma entrevista perguntando a algumas pessoas como havia surgido o dinheiro. Antes da resposta, fizemos a mesma pergunta em sala de aula para ver se os alunos se recordavam ou conheciam a história. O vídeo prosseguiu trazendo diversas informações sobre o surgimento do dinheiro, além de mostrar algumas cédulas, moedas e imagens do Banco Central. Fizemos também a questão: “Qual foi o nome da primeira moeda brasileira?”, pois o vídeo relatava como curiosidade a resposta. Além disso, havia também algumas informações sobre educação financeira. Após o vídeo, mostramos aos alunos cédulas e moedas brasileiras antigas para que eles conhecessem e um arquivo de imagens com as doze cédulas consideradas mais bonitas atualmente.

879

Finalmente, perguntamos se os alunos desconfiavam sobre o que havia dentro da caixa surpresa. Então, abrimos a caixa e distribuímos os bombons. Para finalizar, solicitamos aos alunos que realizassem para a próxima etapa uma breve pesquisa no *site* do Banco Central do Brasil, procurando informações sobre qual o custo para a produção do dinheiro.

Na segunda etapa esperávamos os resultados da pesquisa solicitada na aula anterior, entretanto nenhum aluno trouxe o material para compartilhar com a turma. Sendo assim, explicamos a eles, conforme as informações contidas no *site* do Banco Central, que cada cédula e moeda têm um valor de custo para circular entre nós.

O objetivo principal dessa etapa era a criação de símbolos para colocar em cédulas e moedas a fim de que fossem utilizadas posteriormente por eles em outra atividade (minimercado). Os moldes de moedas e cédulas estavam prontos, bastava os alunos criarem um símbolo usando sua criatividade. Nessa aula trabalhamos com seis grupos de 4 a 6 alunos, com o intuito de envolvê-los da melhor maneira na confecção do dinheiro da turma. Cada uma das equipes ficou responsável por confeccionar uma cédula e uma moeda. No início

⁵ Episódio 1: A história do dinheiro, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qh4Vn01R6w>>. Acesso em 02 mar. 2014.

dessa atividade solicitamos aos alunos que escrevessem sugestões para o nome do dinheiro. Estas ideias foram escritas enquanto os alunos executavam as atividades. Ao recolhermos as sugestões, realizamos uma eleição na sala de aula para definir o nome do dinheiro. Cada turma nomeou suas cédulas e moedas de forma diferente.

Na terceira etapa, dividimos a turma em duas partes para que as atividades fossem mais bem aproveitadas. Trabalhamos simultaneamente uma compra dirigida no minimercado, preparado no Laboratório de Matemática, e uma atividade de interpretação de símbolos e suas equivalências, realizada em sala de aula. Todos os grupos realizaram as duas atividades propostas. O minimercado foi montado anteriormente, com embalagens de produtos recicláveis. Como a atividade foi desenvolvida no Laboratório de Matemática, pudemos separar os produtos em sessões de alimentos, bebidas, produtos de limpeza e higiene e outros. Todos os produtos foram etiquetados com os preços aproximados dos valores em reais.

As equipes receberam uma tabela com alguns produtos que deveriam ser adquiridos e a compra deveria ser realizada em 15 minutos. Os nomes e os valores de cada produto deveriam ser anotados na tabela. A compra não poderia passar de 50 dinheiros, daqueles confeccionados por eles no encontro anterior. Feito isto, era necessário passar no caixa para efetuar o pagamento e receber o troco. Neste momento, deveria ser realizado o cálculo dos valores gastos no mercado. Caso o valor tivesse ultrapassado os 50 dinheiros, os alunos precisavam rever as compras e trocar os produtos por outros mais baratos. Ao mesmo tempo, a outra metade da turma estava em sala de aula realizando exercícios sobre equivalência (entre o Real e símbolos fictícios), em equipes.

Na quarta etapa procuramos trabalhar com resolução de problemas, baseando-nos em compras que poderiam ser feitas em supermercados e na cantina da escola. Devido à diferença de rendimento entre as turmas do 6.ºA e do 6.ºB, nesta aplicação foi necessário trabalharmos com atividades diferenciadas para as duas turmas, pois no 6ºB havia alguns alunos com dificuldades de aprendizagem. Na atividade proposta para o 6ºA, os dados de um dos problemas estavam em branco, possibilitando aos alunos preencher com informações do seu cotidiano. Na turma do 6.º B os dados estavam preenchidos. Esta atividade visava resolver problemas de reconhecimento, problemas compostos e problemas heurísticos⁶.

Conclusão

⁶ De acordo com Sá (2007, p. 32) problemas heurísticos “São problemas cuja solução não está diretamente explícita em seu enunciado, e não depende de aplicação automática de algum algoritmo previamente estudado”.

O trabalho desenvolvido apresentou caráter investigativo devido ao fato de trabalharmos as mesmas atividades com turmas de comportamentos diferenciados, o que com certeza acrescentou positivamente aos resultados finais deste trabalho.

Em quatro intervenções na sala de aula, trabalhamos com vídeo, questionamentos, atividades práticas e resolução de problemas. Entendendo que os alunos aprendem de formas diferentes, procuramos atingir as várias formas de aprendizado nestas atividades.

Na turma do 6ºA, as atividades foram bastante proveitosas. Os alunos se interessaram e permaneceram atentos às explicações. Notamos que as etapas desenvolvidas no Laboratório de Matemática geraram um maior aproveitamento na turma do 6ºB e acreditamos que esse fato deu-se devido ao tamanho menor desse espaço físico em relação à sala de aula, gerando uma maior proximidade entre os alunos e as professoras e possibilitando uma melhor observação de como se desenvolvia o raciocínio do aluno.

As atividades propiciaram aos alunos o conhecimento de novas moedas, a possibilidade de desenvolver a criatividade na confecção do dinheiro, realizar cálculos para fazer as compras no mercado e utilizar os conhecimentos na resolução de problemas.

881

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC / SEF, 1998.

Episódio 1: A história do Dinheiro. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qh4Vn0I1R6w>>. Acesso em 29.ago.2014.

LEMOS, E.S. **A Aprendizagem significativa: estratégias facilitadoras e avaliação.** In: *Dossiê do I Encontro Nacional de Aprendizagem Significativa*. Série estudos, UCDB, n.21, p.53-66, jun./2006. Campo Grande-MS.

OLIVEIRA, J.A.; PINHEIRO, N.A.M. **Contextualizando a Matemática por meio de projetos de trabalho.** UTFPR. Disponível em: <<http://posgrad.fae.ufmg.br/osgrad/viienepec/pdfs/311.pdf>>. Acesso em 26.ago.2014.

PARANÁ, Governo do. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Matemática** / Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Paraná: 2008.

SÁ, I. P. **Textos e Atividades: Didática da Matemática.** Universidade Severino Sombra. Disponível em <<http://ilydio.files.wordpress.com/2007/08/apostila-1-didatica-da-matematica.pdf>>. Acesso 06.out.2014.

DOCUMENTÁRIO SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO GRÊMIO ESTUDANTIL NA ESCOLA ESTADUAL SÃO BRAZ

Selma Paula Lemos Guimarães¹

Maria Domingos Pereira Ventura²

Lucas Lipka Pedron³

Resumo: O presente relato visa socializar a experiência de documentar o processo de constituição do Grêmio Estudantil na Escola Estadual São Braz onde se coletar olhares sobre o processo através de depoimentos dos envolvidos no processo. Todo o trabalho foi conduzido pelos estagiários do PIBID e nele se oportunizou o protagonismo dos futuros professores de filosofia e dos alunos envolvidos no processo.

Palavras-chave: Cidadania, Grêmio estudantil, PIBID.

Introdução

A partir da reflexão política que deu origem ao grêmio estudantil do colégio Estadual São Braz se procurou registrar o processo além dos documentos oficiais através da coleta de depoimentos sobre o ocorrido. Depoimentos estes gerados de acordo com o ponto de vista de cada envolvido no processo que deu origem ao Grêmio.

Este trabalho é prático e se baseia nas noções de cidadania e a necessidade de registrar, pois, a mente esquece com facilidade.

Desenvolvimento

Após ter sido trabalhado e constituído o grêmio estudantil não se poderia perder o registro deste acontecimento marcante para a comunidade escolar.

Pensemos por um instante a dinâmica da escola: o prédio, as carteiras, o apito, o uniforme, o horário... Seria ela uma "fábrica" da educação? Parece-nos plausível enxergar a educação como "o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens", e o ato de dar aula como "inseparável da produção desse ato e de seu consumo", sendo a aula "produzida

¹ Acadêmica do Curso de Filosofia (UFPR). Estagiária PIBID. paulalemosguimaraes@hotmail.com

² Professora da Rede Estadual do Paraná. Especialista em Filosofia da educação. Supervisora do PIBID. mdventura@gmail.com

³ Acadêmico do Curso de Filosofia (UFPR). Estagiária PIBID. lpedron.1212@gmail.com

e consumida ao mesmo tempo (produzida pelos professores e consumida pelos alunos)." (SAVIANI, 1991, pp.12-13).

Mas se a natureza da educação se dá nos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos por ela transmitidos, como não pensar em registrar o que ocorre, uma vez que não conseguimos reter tudo o que ocorre na escola na memória e ainda mais se quisermos ser fidedignos ao contar para os que vierem depois.

Acreditamos que seja necessário que o educando participe ativamente do processo de produção do que Saviani chamou de "segunda natureza" do homem: podemos dizer de sua humanidade - um conjunto de expressões culturais e históricas construídas pela coletividade dos homens; o que Walter Benjamin chamou de tradição. Se os alunos forem simplesmente passivos, se somente receberem e consumirem a educação, serão reprodutores de conhecimentos e de expressões culturais que não apreenderam de fato; a produção da segunda natureza não seria pautada pela tradição, mas por uma relação alienada com a realidade - podemos dizer, sua segunda natureza será a reprodução alienada de expressões lhe pertencem nem poderiam defini-los. A mesma relação alienada que o operário tem com a mercadoria em Marx: justamente porque ambos se reificam e se relacionam com o mundo através daquilo que produzem, mas o que produzem não lhes pertence; assim, a relação dos homens com outros homens, com o mundo e, especialmente, consigo mesmo é mediada de tal modo que não consegue voltar a si, não consegue se reificar sem negar completamente sua identidade.

O educando que não participa do processo educativo como coprodutor, é como o operário autômato:

[...] Os gestos repetitivos, vazios de sentido e mecânicos dos trabalhadores diante da máquina [...] são semelhantes aos gestos autômatos dos passantes na multidão [...]. Tanto uns como outros, vítimas da civilização urbana e industrial, não conhecem mais a experiência autêntica, baseada na memória de uma tradição cultural e histórica, mas somente na vivência imediata e, particularmente, a experiência de choque que neles provoca um comportamento reativo de autômatos "que liquidaram completamente sua memória." (Löwy, M, Walter Benjamin: Aviso de incêndio, pp.27-28)]

É, pois, que a partir desta relação com a "experiência autêntica" da tradição cultural e história da coletividade dos homens que o educando é educado e se educa; e é a partir desta participação que se constrói a autonomia do aluno; é nesta relação de tomada de poder sobre os processos que o constituem e formam, que o aluno amadurece para a vida.

Esta autonomia, prevista na à Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, objetivo último do ensino médio brasileiro - mas precisamente o "aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico" - é a base para todo o ensino da Escola. O que pensar de um estudante que não é capaz de falar por si, agir por si, pensar por si? Como esperar que contribua para a sociedade, cresça, produza e se desenvolva, que invente que inove se é castrado, moldado e fabricado desde os primórdios de sua vivência na escola a apenas reproduzir e não questionar? A autonomia, como a condição necessária (embora não suficiente) para o desenvolvimento do pensamento crítico, da ética e de todo o conhecimento científico - visto que aprender tais conhecimentos não é reproduzir o resultado, mas conhecer e dominar o processo, a experiência, o experimento -, não é a autonomia de um autômato, que apenas executa sua programação: a autonomia não é a de um carro que dirige sozinho, mas de um homem, capaz de agir por si mesmo, e que se relaciona com outros homens e com o mundo.

Esta autonomia que falamos é gerada pela liberdade para agir; e, de sua parte, liberta também o ator para maiores possibilidades de agir. A autonomia é estritamente ligada a liberdade e a ação; dentro desta perspectiva, o grêmio do colégio São Braz surgiu: como um espaço para a ação dos jovens educandos; um espaço livre, de iguais, para a prática dos conhecimentos de ética e política trabalhados nas aulas de filosofia. O grêmio foi pensado para ser o espaço da participação de participação dos alunos na instituição de ensino da qual fazem parte; um espaço criado para ser uma atividade formadora fora do espaço formal da escola.

O Colégio Estadual São Braz – Ensino Fundamental e Médio está localizado na Avenida Vereador Toaldo Túlio, nº 2880, esquina com a Rua Ludovico Lucca – São Braz e conta no ano de 2014 com 525 (quinhentos e vinte e cinco) alunos divididos nos turnos manhã e tarde. Fundado em 1952, somente 62 anos de existência do colégio, no ano de 2014, com a orientação da professora de filosofia Maria Domingos, apoiada pela professora de história Rosa, e suas aulas de “Política”, que pela primeira vez o colégio São Braz instituiu o órgão máximo de representação dos estudantes: o Grêmio Estudantil.

Etapas do projeto:

1º Para começar foi necessário levantar as empresas que poderiam fazer o documentário para o PIBID. Foi uma etapa que apresentou muitos entraves, visto que, devido a verba orçamentária disponível, e a escassez de horários e datas por parte das empresas, tornou-se muito difícil agendar o dia da filmagem;

2º A seguir preparou-se o roteiro do documentário elencando a diretora, as professoras, os alunos do pró-grêmio e os alunos que representaram as chapas concorrentes para realização de futuras entrevistas. Para tanto, pensou-se em algumas perguntas que deveriam orientar a reflexão dos convidados, além da distribuição das autorizações de uso de imagem para que os pais assinassem. São elas:

ÀS PROFESSORAS:

- Existia a necessidade por parte dos alunos, de organizar um espaço próprio dentro do colégio, ou as aulas de Filosofia criaram a necessidade?
- Como foi montado o grupo pró-grêmio?
- Como o grêmio contribui para a formação dos alunos?

À DIRETORA:

- Como você vê a iniciativa dos alunos de formarem o Grêmio Estudantil?

AOS ALUNOS:

- Mesmo sabendo que não poderiam participar de nenhuma chapa, visto que estão no 3º ano, o que os motivou a se engajarem nesta causa?
- Os textos trabalhados em sala de aula foram importantes para o desenvolvimento da consciência política? Exemplifique.

Para qualificar o vídeo pensamos em colocar citações entre as falas, assim como trilha sonora, imagens históricas de participação estudantil, e fotos do processo da eleição no colégio.

Como conclusão, a ideia foi mostrar que os mesmos alunos do PRÓ Grêmio foram à Câmara dos deputados questioná-los sobre a atuação política. Ao colocarmos ao final, passaríamos a esperançosa ideia de que a história continua ...

3º Enfim, no dia da gravação foi escolhida a biblioteca da escola como cenário de gravação do documentário, por ser um dos locais mais silenciosos da escola e de fácil controle de acesso. Porém, a mobilização dos alunos em torno do evento acabou por ser mais uma dificuldade para a realização das filmagens, e ao mesmo tempo, uma alegria para o coração dos pibidianos, pois foi um grande prazer participar e gerar momentos de extrema vitalidade no Colégio São Braz, por meio das aulas de Filosofia.

Considerações finais

Este projeto demandou muitos esforços por parte dos estagiários do PIBID, pois se envolveram com as etapas burocráticas do processo e não somente com o cotidiano escolar. Mas acima de tudo, acreditamos que tenha contribuído para o resgate da cidadania e a valorização dos envolvidos no processo.

Percebe-se o envolvimento dos alunos com os problemas sociais, exemplos não faltam: o voluntarismo na formação do PRÒ grêmio; as pesquisas e as acaloradas discussões a respeito da gestão escolar e governamental; a visita a Assembleia Legislativa do Paraná; e principalmente, a significativa participação no cotidiano escolar como sujeitos de direito, mas, também sabedores de seus deveres.

Nossos alunos puderam se ver como protagonistas de uma história que está apenas começando e que só dependerá deles a continuidade. E, como podemos constatar pelo vídeo, vontade e força não há de faltar.

Referências Bibliográficas

BENJAMIN, Walter. Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo. São Paulo: Brasiliense, 2000. (Obras escolhidas V.3)..

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

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

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica Primeiras aproximações. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991

DROGAS, A VIOLÊNCIA NO TRÂNSITO E OS PRIMEIROS SOCORROS: RELATO DE PRÁTICA EDUCATIVA COM ADOLESCENTES

BORDIN, Vanessa¹
DELAZERI, Larissa Cristina²
MOTTA, Natiely Haila³
CAMBOIN, Franciele Foschiera⁴

Resumo: O objetivo deste trabalho é relatar as práticas educativas direcionadas aos adolescentes de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio que contemplaram os temas drogas, violência no trânsito e primeiros socorros, realizada por bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, subprojeto enfermagem. Acredita-se que a ação tenha proporcionando a discussão e reflexão dos alunos e sanando dúvidas a respeito da temática possibilitando a apreensão. Como crítica a prática realizada constatou-se que o tempo utilizado para as temáticas foi escasso, dificultando o ensino-aprendizagem. No entanto, a prevenção desempenha papel crucial no que se refere às problemáticas drogas, violência no trânsito e primeiros socorros.

Palavras-chave: Adolescentes. Drogas. Violência. Primeiros socorros.

Introdução

“A pré-adolescência e a adolescência são um período muito complexo pelo qual, cada indivíduo passa de forma diferenciada, embora algumas mudanças sejam universais” (PINHEIRO, [2004- 2014], p. 26).

O período de transição pode ser sentido de forma educativa promovendo o fortalecimento dos laços afetivos quando a família possui certa estrutura emocional a ser oferecida ao seu jovem; porém quando a família apresenta-se desestruturada, os vínculos, já fragilizados, rompem-se facilmente proporcionando possibilidades de internalização de traumas que poderão servir como desculpas para ligação com grupos de conduta questionável, inadequada e a entrada no mundo das drogas ganha maior campo, assim promovendo o aumento dos índices de violência e de acidentes (ZAPPE; DIAS, 2012, p. 33).

A pré-adolescência se caracteriza pela necessidade de companheirismo com pessoas do mesmo sexo e pela capacidade de apreciar as necessidades e sentimentos do outro. Na primeira adolescência o indivíduo se torna cômico de três necessidades básicas: paixão, intimidade e segurança pessoal e procura meios de integrá-los adequadamente. A segunda adolescência marca o início das relações interpessoais amadurecidas. Na fase adulta o eu se apresenta estável e idealmente livre da excessiva ansiedade (PINHEIRO, [2004- 2014], p. 17).

¹ Discente do 3º ano do Curso de Enfermagem da Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID, subprojeto Enfermagem. E- mail: vanessa.bordin@hotmail.com.

² Discente do 3º ano do Curso de Enfermagem da Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID, subprojeto Enfermagem. E- mail: larissadelazeri@yahoo.com.br.

³ Discente do 3º ano do Curso de Enfermagem da Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID, subprojeto Enfermagem. E- mail: natielyhaila@hotmail.com.

⁴ Enfermeira, mestre e docente do colegiado de Enfermagem da Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID, subprojeto Enfermagem. E- mail: smfran@hotmail.com.br.

O Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – subprojeto Enfermagem realizou atividades em escolas da rede pública. Essas atividades tiveram como objetivo a prática da educação em saúde por meio de ações didáticas exercidas pelos bolsistas, que visam medidas preventivas e a ampliação dos conhecimentos dos alunos a respeito de situações que corremos o risco de vivenciar.

Dentre os assuntos abordados na prática educativa foram: drogas, violência no trânsito e primeiros socorros. A escolha destes temas foi estabelecida pelo grupo devido a necessidade de alertar acerca das consequências à saúde causados pelo uso de drogas, prevenir acidentes de diversas naturezas e saber como proceder frente aos mesmos.

Desenvolvimento

Trata-se de um relato de experiência de uma prática educativa realizada no mês de junho de 2014, com total de 2 horas/aula, para cada turma abordando os temas de primeiros socorros, drogas e violência no trânsito.

A atividade foi realizada por meio de aulas expositivas dialogadas com o uso de projetor multimídia, quadro, giz e realização de dinâmicas, com práticas que incluíram a participação ativa dos alunos.

As aulas iniciavam com a abordagem sobre drogas, o conceito, a classificação de acordo com seus efeitos no sistema nervoso central, riscos e fatores desencadeadores do uso de drogas, os vários tipos, características e suas consequências.

O segundo momento da aula era direcionada a temática violência no trânsito, foram discutidas as principais causas de acidentes no trânsito, suas respectivas consequências e danos à saúde e foi orientado à cerca de medidas de conscientização de prevenção e proteção no trânsito, que foram desde o uso correto do cinto de segurança, até a interpretação da sinalização das ruas.

O tema de primeiros socorros foi o último a ser exposto e foi trabalhado da seguinte forma: Inicialmente foi explicado como se proteger, mobilização correta de vítimas, conceito de sinais vitais, como se deve agir frente a diversas situações de emergência como: convulsões, entorses, fraturas, asfixias, corpos estranhos, desmaios, hemorragias, queimaduras de primeiro, segundo e terceiro grau e parada cardiorrespiratória. Neste último assunto, solicitou-se que os alunos formassem duplas e realizassem as técnicas uns nos outros, que eram demonstradas pelas acadêmicas.

A avaliação da atividade educativa ocorreu por meio de questionamentos verbais dirigidos ao grupo, observação do nível de interesse e participação dos mesmos no desenvolvimento do conteúdo a fim de diagnosticar a compreensão da turma sobre o conteúdo, verificar se os objetivos foram alcançados e as técnicas e recursos utilizados foram adequados.

Ao final das atividades sobre primeiros socorros, foram discutidas questões para avaliar o aprendizado das turmas e troca de experiência entre os alunos sobre situações vivenciadas pelos mesmos.

Foi identificado que o tempo utilizado para as temáticas foi escasso, dificultando a abordagem e a apreensão do conteúdo. Assim, como fragilidade identificou-se a dificuldade de abordar temas que são pertinentes para a faixa etária e que geram dúvidas e mantêm os alunos atentos devido ao interesse, porém poderiam ser abordados detalhadamente, com o aumento da carga horária proposta inicialmente e/ou dividir em três práticas educativas.

Conclusão

A prática educativa aqui relatada pode proporcionar também a família maior conhecimento e compreensão sobre os assuntos, quando abordados pelos adolescentes/filhos ao exporem aos pais sobre o trabalho educativo que foi realizado.

Portanto, a prevenção desempenha papel crucial no que se refere às problemáticas drogas, violência no trânsito e primeiros socorros, esclarecendo dúvidas e proporcionando a interação dos alunos com os professores, atitude esta que deve ser praticada rotineiramente.

Referências Bibliográficas

ZAPPE, G. J.; DIAS, A. C. G. **Adolescência, violência e uso de drogas: um estudo de casos múltiplos.** *Adolesc. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 30-36, abr/jun 2012. Disponível em: <file:///D:/Backup/Downloads/v9n2a05.pdf>. Acesso em: 27 de agosto de 2014.

PINHEIRO, M. S. **Aspectos Bio- Psico- Sociais da Criança e do Adolescente.** [2004-2014]. Disponível em: <<http://www.cedeca.org.br/conteudo/noticia/arquivo/3883A852-E760-FC9F-57158B8065D42B0E.pdf>>. Acesso em: 27 de agosto de 2014.

EDUCANDO CRIANÇAS

Maria Cristina Simeoni¹
Maria Aparecida Fermino Barbosa²
Gabriela Fontana de Carvalho³
Isabela Gonçalves de Oliveira⁴

RESUMO: Este artigo é uma análise entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI (2013) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (1998), comparando o significado dado do termo educar. O objetivo principal foi verificar o significado do termo educar (educação, educativo, educacionais), para a Educação Infantil, comparando os documentos. A pesquisa foi do tipo bibliográfica e como procedimento foi utilizada a análise comparada dos documentos. Os resultados apontaram que os RCNEI e as DCNEI apresentam as mesmas concepções em relação ao educar. O primeiro de maneira mais objetiva e o outro de maneira ampliada e fundamentada, caracterizando maior fortalecimento ao ato educativo na Educação Infantil. Ambos são importantes no contexto da formação de professores. Fica a sugestão de focar os trabalhos nas DCNEI, por ser mais atual.

Palavras-Chave: Educação Infantil, Educar, RCNEI, DCNEI

Considerações Iniciais

890

A Educação Infantil, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, é a primeira etapa da Educação Básica, portanto seu papel está muito além dos cuidados essenciais para a vida da criança em questão de saúde, higiene, alimentação. Essa etapa tem por finalidade “o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Art. 29). A Educação Infantil é uma articulação entre cuidar, brincar e educar feito em parceria com a família para que o processo de desenvolvimento da criança se efetue com êxito (BRASIL, 1996).

Para melhor organizar a prática educativa na Educação Infantil e fazer cumprir a LDBEN (1996), o Ministério da Educação (MEC) lançou o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), e estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2013), que visam auxiliar os

¹ Professora Assistente, Mestre em Educação, UENP, mcsimeoni@uenp.edu.br

² Professora da rede municipal de ensino, Prefeitura Municipal de Jacarezinho

³ Acadêmica do curso de Pedagogia, UENP

⁴ Acadêmica do curso de Pedagogia, UENP

professores, equipe pedagógica e demais funcionários, proporcionando um suporte adequado e de qualidade para que haja um ambiente educativo para o desenvolvimento infantil.

O objetivo do RCNEI é “contribuir com as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais” (BRASIL, 1998, p. 13). As DCNEI buscam “orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares” (BRASIL, 2013, p.99).

Conforme os mesmos documentos, as atividades voltadas para as crianças, dentro das escolas, devem promover o desenvolvimento das capacidades intelectuais para que elas descubram o mundo, principalmente por meio das brincadeiras e brinquedos que são seus principais instrumentos para o desenvolvimento humano.

Esse estudo é importante, na medida em que, se tem observado em nossas vivências na Educação Infantil como professoras e estagiárias do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID, subprojeto Pedagogia), que o contato dos professores com esses documentos pouco existe, alguns até mesmo nunca ouviram falar deles ou se ouviram pouco sabem a respeito deles. Observou-se também, que a Educação Infantil ainda tem o caráter assistencialista, ora por falta de profissionais para atender o número ultrapassado de crianças, por sala de aula; ora por falta de conhecimento por parte do professor.

O objetivo principal foi verificar qual é o contexto da palavra educar nos documentos DCNEI e RECNEI, comparando seus significados.

Apresentando os documentos: educar é preciso

O RCNEI se divide em três volumes. Para este estudo foi selecionado o primeiro volume, intitulado Introdução. Nele estão descritos, um retrospecto da Educação Infantil no Brasil, algumas definições como de criança, educação, instituição e do profissional da Educação Infantil. Também propõe referências e orientações para o planejamento das atividades que envolvam educação e cuidados com as crianças (BRASIL, 1998).

As DCNEI trazem em seu relatório inicial o histórico do processo de sua construção; o mérito; a identidade do atendimento; a função sociopolítica e pedagógica; uma definição de

currículo; a visão de criança como sujeito do processo de educação; princípios básicos: éticos, estéticos e políticos; objetivos e condições para a organização curricular; a necessária e fundamental parceria com as famílias; a organização das experiências de aprendizagem na proposta curricular; o processo de avaliação; o acompanhamento da continuidade do processo de educação (BRASIL, 2013).

É importante destacar o conceito de criança presente dos dois documentos. Em ambos ela é considerada um sujeito social e histórico e de direitos que faz parte das relações familiares e está inserida em uma sociedade, com cultura e momentos históricos diferentes. Nessas relações ela utiliza as mais diferentes linguagens e, assim, produz conhecimento, mediada pelo professor (BRASIL, 1998; 2013).

Para este estudo, destacou-se o termo educar, por entender a dificuldade de articulação entre os outros dois termos cuidar e brincar, nas escolas observadas.

Tabela 1 Comparação entre RCNEI (BRASIL, 1998) e DCNEI (BRASIL, 2013).

RCNEI	DCNEI
Um projeto de educação que almeja cidadãos solidários e cooperativos deve cultivar a preocupação com a dimensão ética, traduzindo-a em elementos concretos do cotidiano na instituição (p. 15).	As creches e pré-escolas se constituem, portanto, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada [...] (p.84).
Quanto menor a criança, mais as atitudes e procedimentos de cuidados do adulto são de importância fundamental para o trabalho educativo que realiza com ela (p. 16).	A Educação Infantil deve trilhar o caminho de educar para a cidadania, analisando se suas práticas educativas de fato promovem a formação participativa e crítica das crianças [...] (p. 89).
É importante criar situações educativas para que, dentro dos limites impostos pela vivência em coletividade, cada criança possa ter respeitados os seus hábitos, ritmos e preferências individuais (p. 30).	Na Educação Infantil, todavia, a especificidade da criança bem pequena, que necessita do professor até adquirir autonomia para cuidar de si, expõe de forma mais evidente a relação indissociável do educar e cuidar nesse contexto (p.89).
Junto aos bebês, a intervenção educativa deve satisfazer suas necessidades de higiene, alimentação e descanso (p. 33).	No entanto, na perspectiva que integra o cuidado, educar não é apenas isto. Educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis (p.89).
Desaconselha-se a oferta das refeições em grandes refeitórios com todos os grupos infantis presentes ao mesmo tempo, o que além de aumentar o tempo de espera das crianças, dispersa a atenção tanto das crianças quanto do professor, aumenta o nível de ruído e dificulta a ação educativa (p. 36).	Educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas etc) e construir sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que

	vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar (p.89).
[...] um projeto educativo que valoriza a criança independente, que toma iniciativas e que coordena sua ação com a de outros (p. 39).	Proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados (p. 85).
Vale lembrar que as possibilidades de cooperação oferecidas pelo trabalho em grupo, em que as crianças conversam sobre o que fazem e se ajudam mutuamente, constitui-se num valioso recurso educativo (p. 40).	[...] cumprir função sociopolítica e pedagógica das creches e pré-escolas implica assumir a responsabilidade de torná-las espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, por meio de práticas que atuam como recursos de promoção da equidade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância (p.86)
Conversar com o grupo infantil sobre os acidentes que ocorrem, onde, quando e por que ocorreram e o que podem fazer juntos para evitar que aconteçam novamente, são práticas educativas que vão gradativamente construindo com as crianças atitudes de respeito, cuidado e proteção com sua segurança e com a dos companheiros (p. 47).	Intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas, as práticas que estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil devem considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sócio-cultural das crianças, apontar as experiências de aprendizagem que se espera promover junto às crianças e efetivar-se por meio de modalidades que assegurem as metas educacionais de seu projeto pedagógico (p.87).
A promoção do crescimento e do desenvolvimento saudável das crianças na instituição educativa está baseada no desenvolvimento de todas as atitudes e procedimentos que atendem as necessidades de afeto (p. 50).	A documentação dessas observações e outros dados sobre a criança devem acompanhá-la ao longo de sua trajetória da Educação Infantil e ser entregue por ocasião de sua matrícula no Ensino Fundamental para garantir a continuidade dos processos educativos vividos pela criança (p. 95).
No período em que a criança está sob os cuidados da instituição educativa é possível prever uma rotina de escovação dos dentes, visando desenvolver atitudes e construir habilidades para autocuidado com a boca e com os dentes (p. 57).	[...] para assegurar às crianças a continuidade de seus processos peculiares de desenvolvimento e a concretização de seu direito à educação (p.96).
A observação das formas de expressão das crianças, de suas capacidades de concentração e envolvimento nas atividades, de satisfação com sua própria produção e com suas pequenas conquistas é um instrumento de acompanhamento do trabalho que poderá ajudar na avaliação e no replanejamento da	Art. 5º A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período

ação educativa (p. 65).	diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (p.97).
-------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Considerações finais

A partir da LDBEN (1996), educar também é função do segmento da Educação Infantil. Ao verificar o significado do termo educar (educação, educativo, educacionais), em contextos da Educação Infantil, observou-se que os dois documentos reportam às mesmas questões, tais como: a formação para a cidadania, o respeito ao ritmo da criança pequena, o trabalho coletivo, a autonomia nas ações cotidianas e um processo avaliativo a partir de observações e registros.

Os RCNEI apresentam essas questões de maneira mais objetiva e as DCNEI, trazem as mesmas concepções de maneira mais ampliada e fundamentada, caracterizando maior fortalecimento ao ato educativo na Educação Infantil.

Para os professores é importante, além de conhecer, discutir esses materiais nas escolas, para melhor planejarem suas aulas. Fica a sugestão de focar o trabalho nas DCNEI, por ser mais atual. Por meio delas é possível reinventar a maneira de educar, proporcionando o desenvolvimento humano em sua plenitude.

894

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. nº 9.394 do ano de 1996. Brasília: MEC/SEB, 2012, pdf

_____. **Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil**. v.1. Brasília: MEC/SEB, 1998. pdf

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. In: _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2013a. pdf

EDUCAR COM MÍDIAS: UM DIÁLOGO COM PAULO FREIRE

Mariana Parmigiani de Paula¹

Roberta Anselmo da Silva²

Orientadora: Dulce Dirclair Huf Bais³

Resumo: Este trabalho integra o subprojeto Pedagogia 1, intitulado “Tecnologias Digitais e Formação de Professores: integração curricular de diferentes ferramentas para a aprendizagem no ensino fundamental”, vinculado ao Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Universidade Federal do Paraná (PIBID-UFPR), desenvolvido numa escola pública municipal de Curitiba-PR, cujo objetivo central consiste em utilizar as tecnologias digitais como recursos educacionais no processo ensino-aprendizagem nos primeiros anos do ensino fundamental. No desenvolvimento deste projeto, buscou-se dialogar entre a realidade das atividades desenvolvidas no subprojeto e os diálogos de Paulo Freire com Sérgio Guimarães que apontam para a importância da escola perante os meios de comunicação de massas e o ensinar a ler o mundo e a transformá-lo. Trata-se de um projeto em curso, permitindo neste momento apenas uma reflexão sobre os resultados até aqui conquistados.

Palavras-chave: Mídia. Educação. Paulo Freire. Educação transformadora.

Introdução

Atualmente é inconcebível desconsiderar as tecnologias digitais e os meios de comunicação de massas no processo educativo. Em um mundo cada vez mais conectado, com um ‘massacre’ de informações e estímulos oriundos de diversos meios de informação e comunicação, a escola surge como um espaço político cultural que permite o debate, a fim desenvolver um olhar crítico dos sujeitos perante a utilização desses recursos.

Nesse cenário, as mídias aplicadas à educação, além de integrarem parte da formação inicial e continuada dos professores, constituem uma ferramenta eficaz no processo do ensino e da aprendizagem para a apropriação crítica e criativa de novos saberes em todas as modalidades de ensino. Tais aspectos embasaram o desenvolvimento do projeto “Tecnologias Digitais e Formação de Professores: integração curricular de diferentes ferramentas para a aprendizagem no ensino fundamental”, em uma escola pública municipal de Curitiba-PR, integrando o Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Universidade Federal do Paraná (PIBID-UFPR), unindo “a formação docente e a prática educativo-crítica” (FREIRE, 2013, p. 23), entre alunos-bolsistas do curso de Pedagogia e alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

¹ Acadêmica do 5º ano do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Bolsista PIBID-UFPR no subprojeto Pedagogia 1.

² Acadêmica do 5º ano do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Bolsista PIBID-UFPR no subprojeto Pedagogia 1.

³ Professora adjunta do Departamento de Teoria e Prática de Ensino (DTPEN) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Coordenadora do subprojeto Pedagogia 1 do PIBID-UFPR.

Na execução deste projeto, o diálogo com Paulo Freire teve início com o cuidado de, através do uso das tecnologias digitais no ensino, “não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo” que, na concepção freireana, envolve “não estarmos demasiado certos das nossas certezas” (FREIRE, 2013, p. 28-9). Desse modo, o ‘pensar certo’ abre a possibilidade para o diálogo como “exigência existencial, [...] o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos, endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado” (FREIRE, 1987, p. 79).

Para Bévort e Belloni (2009, p. 1083), o uso das tecnologias digitais na educação, referido pelas autoras como mídia-educação, constitui “um elemento essencial dos processos de produção, reprodução e transmissão da cultura, pois as mídias fazem parte da cultura contemporânea e nela desempenham papéis cada vez mais importantes para sua apropriação crítica e criativa” O conceito de cidadania, na visão de Freire (2001, p. 129), “vem casado com o conceito de participação, de ingerência nos destinos históricos e sociais do contexto onde a gente está”.

Desenvolvimento

896

Mídias como um agente educativo

Com o advento das mídias, o acesso à informação se tornou cada vez mais rápido, eficiente e capaz de abranger um maior número de pessoas. O peso social e ideológico que esses meios representam não deve ser desconsiderado pela escola, mas servir como objetos de estudo, debate e compreensão, a fim de que tais recursos não sejam apenas mais uma forma de transferência e reprodução de saberes. Esse conjunto de recursos oriundos da mídia, através da qual chegam aos estudantes diversas informações e conhecimentos de fora da escola, faz parte da *escola paralela*.

Esses novos canais de educação, que os professores não controlam são massivamente frequentados pelos alunos. Qualquer que seja a opinião que se formule em face deles, não se pode negligenciar o problema pedagógico e sociológico que eles colocam. Trata-se de saber se a escola e a escola paralela vão se ignorar, comportar-se como adversárias, ou se aliar. Todos esses casos concernem muito de perto aos professores. (PORCHER *apud*. FREIRE e GUIMARÃES, 1984, p. 10)

Desse modo, é possível inferir que os estudantes possuem uma bagagem cultural representativa, adquirida através dos meios de comunicação fora do espaço escolar. É a partir das relações que o aprendiz estabelece com a informação transmitida por esses meios, que ele constrói o seu conhecimento.

Bévort e Belloni (2009, p. 1083) apontam as mídias como parte da cultura contemporânea e imprescindível para o exercício da cidadania. Segundo as autoras supracitadas, a importância dos meios de comunicação vai além do controle social, político e ideológico, considerando que as mídias representam “novos modos de perceber a realidade, de aprender, de produzir e difundir conhecimentos e informações”. (BÉVORT E BELLONI, 2009, p. 1083).

De acordo com Malta e Domingos (s.d.), a mídia é considerada a organização responsável pela difusão e produção de diversidade informacional, cultural, e consequentemente, de conhecimento. O papel socializador que ela desempenha é de extrema importância, principalmente no que se refere à transmissão de valores e à criação de modelos comportamentais. Os autores analisam que, diferentemente do trato das gerações passadas com a televisão, as novas gerações concebem as mídias como principal forma de entretenimento e informação. Antigamente, o público parava em frente à televisão e recebia as informações de maneira passiva. Atualmente, as novas gerações interagem e se conectam a várias mídias de forma simultânea. Nesse universo digital é possível conversar em tempo real com pessoas do mundo inteiro, controlar suas finanças, trabalhar, vender e comprar, divulgar informações e buscar aquilo que se tem interesse, de forma instantânea e dinâmica. “A informação é despejada no público inesgotavelmente e em uma velocidade tão frenética que está se tornando impossível mensurá-la”. (*ibid.*, s.p)

897

O diálogo com Paulo Freire

Apesar de todos os avanços nas tecnologias digitais e consequentes transformações no mundo atual, é possível identificar ainda, um grande grupo de profissionais da educação resistentes ao uso das mídias como recursos educacionais e/ou objeto de estudo, defendendo que a influência exercida pela mídia (em especial a televisão) é um grande obstáculo à educação.

A proposta de atuação através do Projeto Pedagogia 1 do PIBID/UFPR, “Tecnologias Digitais e Formação de Professores: integração curricular de diferentes ferramentas para a aprendizagem no ensino fundamental”, vai ao encontro da ideia dos autores (BÉVORT & BELLONI, 2009; MALTA & DOMINGOS, s/d) que discutem qual seria a maneira mais eficiente de atrair a atenção de um público jovem, através destes meios, com uma finalidade educacional. Para isso, mais que disponibilizar estes recursos nas escolas, é fundamental compreender todo o aspecto social envolvido nessas relações. Segundo Freire e Guimarães

(2011), é preciso postar o estudante criticamente acerca das informações recebidas, para que ele possa por si discernir informações e construir seu conhecimento, sendo capaz de transformar a sua realidade.

Com este enfoque, o objetivo inicial dos bolsistas envolvidos neste projeto consistiu em tornar os recursos tecnológicos disponíveis na escola como ferramentas a favor da aprendizagem, respeitando e englobando a diversidade com a qual os alunos convivem fora dela. Ao dialogar com a proposta apresentada por Freire e Guimarães (2011), apontando o uso do rádio e da televisão como recursos midiáticos de educação, este projeto buscou considerar a atual realidade com o advento da internet e buscar através da pesquisa ampliar o olhar e construir o conhecimento de forma criativa, crítica e colaborativa.

Na condução deste projeto, os estudantes apropriam-se dos laboratórios de informática como ambientes de pesquisa e de construção de saberes, utilizando o computador não somente como lazer, mas como um recurso educacional.

A primeira etapa do trabalho com os alunos do ensino fundamental envolveu a elaboração de jornal escrito, a partir da observação de um exemplar de jornal de grande circulação na cidade, mediante a relação dialógica que, segundo Freire (2000, p.118),

898

não anula, [...], a possibilidade do ato de ensinar. Pelo contrário, ela funda este ato, que se completa e se sela no outro, o de aprender, e ambos só se tornam verdadeiramente possíveis quando o pensamento crítico, inquieto, do educador ou da educadora não freia a capacidade de criticamente também pensar ou começar a pensar do educando.

A elaboração do jornal escrito envolveu os alunos na produção de textos, cujos temas surgiram do livre pensar discente, pautados na realidade de vida de cada um.

Na segunda etapa do projeto, em andamento, os alunos estão produzindo os seus próprios programas de rádio, sendo um programa para cada turma de alunos participantes do projeto. Após dialogar sobre a realidade a qual estão inseridos, se postar criticamente perante as informações por eles recebidas através dos meios de comunicação, cada turma pesquisa e produz os materiais para a divulgação na rádio interna da instituição.

As etapas seguintes do projeto envolverão a produção de vídeos e o registro das atividades em rede social da escola e em blog educacional, tendo como elemento norteador o respeito aos saberes dos educandos, discutindo a realidade concreta destes para facilitar a mediação do diálogo que, conforme Freire destaca, pretende “a problematização do próprio

conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la”. (FREIRE, 1992, p.52).

Conclusão

Durante o desenvolvimento do projeto observou-se a importância da escola e da mediação do professor no processo de ensino e aprendizagem, a partir das relações estabelecidas entre os estudantes e a mídia. Foi possível identificar que, para a maioria discente, os meios de comunicação apontam como o maior responsável pela aquisição de informações e saberes e que, por vezes, acabam sendo considerados como verdades absolutas. A ampliação de nossos olhares como bolsistas e educadoras envolveu o compromisso com o exercício de uma prática docente consciente da sua responsabilidade política e social para uma formação crítica e criativa, capaz de romper as barreiras da pseudoeducação vista como uma ação de simples transmissão e apropriação de conhecimentos.

Referências Bibliográficas

BÉVORT, E.; BELLONI, M. L. Mídia-educação: conceitos, histórias e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a08.pdf>>

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Extensão ou comunicação?** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da esperança**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Ana Maria Araújo Freire (org.). São Paulo: Unesp, 2001.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Sobre educação: diálogos**. V. II. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

_____. **Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

MALTA, R. B.; DOMINGOS, A. A. **Novos olhares: a mídia como agente educacional**. Disponível em: <http://www4.faac.unesp.br/publicacoes/anais-comunicacao/textos/25.pdf>

EDUCAR PARA A SOCIALIZAÇÃO

Anderson Gomes¹

Any Caroliny Bevilaqua de Almeida²

Resumo: No presente trabalho abordaremos de maneira sucinta o problema da educação em relação à sociedade e o indivíduo, sugerindo uma socialização de conceito cosmopolita. Para tanto nos auxiliaremos com escritos de cunho educacional de Immanuel Kant visando uma abordagem filosófica acerca de textos de profissionais contemporâneos da educação, fazendo com que a teoria perpassa por nossa prática enquanto projeto PIBID. Demonstrando assim que somente o indivíduo educado usufruindo de sua liberdade e igualdade de educação contribui de maneira esclarecida com a sociedade que o educou, educando as próximas gerações, visando o inter-relacionamento de nossas experiências enquanto Pibidianos, nessa relação de educação, sociedade e indivíduo.

Palavras-chave: Educação. Socialização. PIBID. Sociedade.

Introdução

No dicionário Universal da língua portuguesa a palavra “socialização” é definida como o “desenvolvimento do sentimento coletivo da solidariedade social e do espírito de cooperação nos indivíduos associados”. No presente trabalho buscaremos demonstrar através de um olhar pedagógico kantiano com apoio de escritos de profissionais da área educacional para encontrarmos o ponto fulcral para onde converge a ação da sociedade e do indivíduo. Por sociedade compreenderemos em nosso presente texto uma soma de indivíduos pré-estabelecida que se ocupe, educacionalmente falando, da formação integral de indivíduos em sua particularidade, para que futuramente estes sejam membros efetivos na própria sociedade que o educou. Buscando estabelecer uma confluência da teoria educacional por nós aqui apresentadas com nossas experiências no projeto PIBID demonstrando a influência que a escola tem sobre a educação do indivíduo, entretanto não somente a escola. Percebemos que temos muito a ensinar aos nossos alunos, não só enquanto bolsista de licenciatura em filosofia, mas também como indivíduos de uma sociedade.

900

Sociedade como educadora

Immanuel Kant (1724-1804) na introdução de sua obra “Sobre a Pedagogia” afirma que a espécie humana tem de tirar de si mesma paulatinamente todas as qualidades naturais pertencentes à humanidade, e isto ocorre quando uma geração se dispõe educar sua posterior.

¹ Graduando de licenciatura em filosofia pela Universidade Estadual de Londrina, UEL. Bolsista Pibid
E-mail: andersongomesst@hotmail.com

² Graduanda de licenciatura em filosofia pela Universidade Estadual de Londrina, UEL. Bolsista Pibid.
E-mail: bevilaquacarol@hotmail.com

Está no âmbito do conhecimento de muitos a necessidade que o homem tem de “cuidados e de formação”, pois se a sociedade permite o indivíduo seguir com plenitude a sua vontade, ao longo de sua juventude, seja por indiferença ou omissão deliberada, este conservará uma “certa selvageria por toda a vida”. Segundo o filósofo “o homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz.” (KANT, 1999, p. 15)

Condorcet nos adverte que a “instrução pública é um dever da sociedade para com os cidadãos” (CONDORCET, 2008, p. 17) e esta educação deve manter a “igualdade de direitos”, para não haver uma dependência do indivíduo para com outrem, mas sim, que ele seja instruído de tal maneira que possa desfrutar por si mesmo dos direitos garantidos pela lei. O homem deve ser capaz de defender seus interesses, de julgar e escolher, saber usufruir de sua liberdade e igualdade. “É ainda um dever de a sociedade oferecer a todos, meios de adquirir os conhecimentos que todos possam obter com a força de sua inteligência e com o tempo que puderem empregar para se instruir.” (CONDORCET, 2008, p. 21).

Conforme afirma Dorosnil Moreira, quando se age em um determinado local ou região, deve-se pensar de maneira global, tendo em vista os “efeitos das relações assimétricas”, uma vez que o crescente movimento nas sociedades reflete também sobre “realidades isoladas”.

901

O que importa é o ser humano e sua relação local. Focar problemas essenciais gerados na localidade que conhecemos observar singularidades produtoras de tensões e conflitos sociais obriga-nos a olhar com atenção para o local, com pensamento contextualizado no tempo e espaço, numa dimensão global, pois a mundialização dos povos atinge, na atualidade, sua radicalização no fenômeno da globalização. (MOREIRA in. MOREIRA (org), 2007, p. 14)

Para o autor supracitado a importância de se olhar para cada região de maneira global, não é a de se excluir as diferenças culturais, mas sim evitar transformar os indivíduos em sujeitos isolados e egoístas, pois se assim ocorresse os indivíduos dessas regiões isoladas jamais se incluíam em uma socialização, pois não se veriam como parte de um todo.

O professor Carlos Moreira em seu livro “Entre o Indivíduo e a Sociedade”, asseveramos a educação ser o principal “instrumento de continuidade da vida humana”, uma vez que o indivíduo nasce, cresce e morre, cumprindo-se assim o ciclo natural de sua existência, todavia o grupo pode permanecer com sua memória, sua cultura.

O ideal teórico da educação, segundo Kant, é nobre demais, e não faz mal que não possamos realizá-lo, porém não podemos considerá-lo como “quimera” ou “um belo sonho”

dadas as suas dificuldades. Para o filósofo “a educação é uma arte” e sua prática deve ser aperfeiçoada por cada geração, legando assim à posteridade uma educação cada vez mais sólida, para que a humanidade cada vez mais se veja em constante conquista daquela perfeição de caráter humano desejada por muitos. O conceito da arte de educar só é possível quando a geração presente está na constância da transmissão de conhecimentos e experiências à geração seguinte.

Podemos perceber que a educação presente não contribui em grande escala para que o homem atinja a plenitude da finalidade de sua existência. A educação é o melhor meio para o aprimoramento da espécie humana, e isso nos trás “a perspectiva para uma futura felicidade da espécie humana” como um todo.

O indivíduo na sociedade: projeto PIBID

Comumente reconhecemos o professor como sendo o principal formador do indivíduo na sociedade, e é correta tal afirmação, entretanto devemos reconhecer que esta árdua tarefa não pode ser atribuída somente a ele, pois a tarefa de educar é um dever de todos, a saber, pais, professores, empresários, etc. O ponto mais importante aqui é que todos tem algo a contribuir na formação da geração vindoura.

Os temas em pauta hoje discutidos por especialistas no mundo todo tal como a sustentabilidade, aquecimento global, desigualdade de renda, economia do desperdício, entre outros devem ser esclarecidos a todo público. Cada indivíduo em sua área de conhecimento e atuação deve procurar esclarecer os demais acerca dos “por quês?”, causas e consequências, pois somente um indivíduo esclarecido acerca de um determinado assunto poderá agir de maneira livre em sua contribuição para com a sociedade.

Podemos perceber que não só a escola deve procurar educar os indivíduos, mas que a sociedade também tem essa obrigação, mas atualmente é do conhecimento da maioria o fio condutor para a educação do indivíduo ser a escola.

Ignorância é não-saber. Os professores são os “apóstolos” do saber, não por serem os detentores deste, mas sim por terem sua formação voltada ao ensino. Cabe a estes dar o substrato inicial de todo conhecimento, seja prático ou teórico. Os professores são os mais importantes semeadores do conhecimento e quanto mais esclarecidos estes forem, tanto mais procurarão esclarecer aqueles que se submetem aos seus ensinamentos.

Contando com essa ideia de que o professor tem sua formação voltada para o ensino, e que a obrigação desse ensino não é só do professor, mas também da sociedade, nós do projeto

PIBID juntamente com a supervisora do grupo criamos vários projetos de iniciação científica com os alunos do ensino médio. Um dos principais projetos consiste em criar histórias lúdicas com conceitos filosóficos para crianças, utilizando alguns autores da filosofia como base. Através das histórias fica mais fácil para as crianças compreenderem conceitos como ética, moral, alienação entre outros. A ideia do projeto veio das próprias alunas, e nós passamos a colaborar com as pesquisas explicando os autores e indicando livros para leitura. Essas alunas se preocuparam com a educação de crianças na nossa sociedade, pois criando histórias filosóficas torna-se mais fácil para as crianças entenderem conceitos cruciais para a vida em sociedade, e mostraram que elas como indivíduos de uma sociedade estão colaborando para a educação, expondo a ideia de que o indivíduo é educado pela sociedade e para a sociedade. A própria escola pode ensinar os alunos a se preocupar com a educação na sociedade, assim como nós do projeto do PIBID nos preocupamos em passar essas ideias para nossos alunos. Além deste projeto de iniciação científica criamos vários outros com o mesmo intuito de passar nossos conhecimentos como futuros professores para os alunos, mas também fazer com que eles se preocupem com a educação na sociedade como um todo.

903

Conclusão

O homem deve ser educado pela sociedade e para a sociedade, uma vez que esta é composta por homens, mulheres e crianças por ela educados, fazendo destes novos educadores.

No nosso projeto do PIBID nós não apenas nos preocupamos em nos tornar futuros professores e transmitir conhecimentos, mas também nos interessamos em ensinar nossos alunos a se preocuparem com a educação da sociedade, para que eles como indivíduos que também tem obrigações como educadores da sociedade sejam esse fio condutor. A escola acaba estabelecendo essa relação para a educação da sociedade.

A educação é o maior meio de socialização, e somente quando pensarmos o todo como um único organismo e suas partes em mutua interação se terá dado, então, um novo passo rumo à perfeição da humanidade.

Referências Bibliográficas

CONDORCET, J. A. N. de C., marquis de. Cinco memórias sobre a instrução pública. Trad e apres. Maria das graças Souza. São Paulo: Ed. Unesp, 2008. 261 p.

KANT, Immanuel. Sobre a pedagogia. Trad. Francisco Cock Fontanella. 2.^a ed. Piracicaba: Ed. Unimep, 1999. 107 p.

MOREIRA, C. O. F. Entre o indivíduo e a sociedade: um estudo da filosofia da educação de John Dewey. Bragança Paulista: Ed. Edusf, 2002. 217 p.

MOREIRA, D. A. Ética, educação, universidade, sociedade. In. Ética, educação, universidade, sociedade: reflexões acerca de vivências e práticas como respostas às necessidades sociais no contexto da Amazônia. Org. Dorosnil Alves Moreira. 1.^a ed. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2007. 11-30 p.

UNIVERSAL. Dicionário Língua Portuguesa. 8.^a ed. Lisboa: Ed. Texto Editores, 2006.

EDUCAÇÃO DA FILOSOFIA ABORDANDO A INTERDISCIPLINARIDADE

Antonio Sanches Valera Neto¹

Resumo: A proposta apresentada no texto tende a demonstrar a importância da Filosofia na educação e sobre suas consequências em sentido de esclarecimento ressaltando a importância que o educador vem a ter sobre esse processo Propedêutico. O artigo busca uma perspectiva Gramsciana nessa formação e a Interdisciplinaridade como um método dinâmico em relação ao ensinar e mostrar a flexibilidade da Filosofia com as outras áreas do saber.

Palavras-chave: Filosofia. Educação. Interdisciplinaridade. Transformação

Texto: Com todo envolvimento que é possível obter ao entrar em contato com a sala de aula, com os alunos e por consequência a essa recíproca troca de experiência existente com os mesmo, pode-se perceber a importância que o educador tem na formação e como a Filosofia contribui para a consolidação deste fator, considerando a sua natureza de reflexão, compreensão e questionamento. A esses efeitos do qual a filosofia tem por si própria é fundamental entender a sua importância na construção da consciência e entendendo também toda a complexidade e multiplicidade da realidade humana do Séc. XXI em que a sociedade trabalha em um processo disfuncional (excessos, tecnologias de caráter individual, trabalho como realização social) descaracterizando dessa maneira a realização da natureza humana, portanto o educador de Filosofia deve possuir um conhecimento propedêutico para facilitar o entendimento de toda essa pluralidade da atual realidade, portanto o espaço que a sala de aula proporciona a essas discussões sobre as consequências desse falso Esclarecimento que nos antecede e que de certa maneira é imposto por meios midiáticos de comunicação direcionando assim a uma emancipação obsoleta. Por assim podemos dizer que a filosofia dentro de uma sala de aula é de suma importância para o aluno compreender e refletir sobre a realidade, sobre sua formação humana, sua índole e todo esse processo dialético em que ele está inserido.

A educação como formação de consciência tem sua origem com as epopeias de Homero (928 – 898 a. C.) considerando em uma perspectiva do pensamento ocidental, Aedos por meio da oralidade e da música contavam a *Odisseia* de Ulisses que por sua vingança contra Paris fulminou na Guerra de Troia que hoje entendemos o quanto foram influentes e profundas suas metáforas sobre desejo, amizade, coragem, medo e dentre outras virtudes e vícios, por muito tempo essa foi o que os gregos denominam de Paideia este termo que sua

¹ Antonio Sanches Valera Neto, graduando em filosofia, pibidiano e estudante da UEL.

semântica tem como formação e educação do homem grego, e também sendo um meio para se alcançar a Areté, excelência, virtude perfeita. Platão (428/427 – 3498/347 a. C.) em sua obra *A República* busca uma ruptura com essa tradição Homérica, mas não completamente o que quer é reformula-la, pois entende que as epopeias também instigam o homem a seguir suas vontades e desejos assim como os Deuses, culminado dessa forma um agir violento, a República de Platão e seus conteúdos demonstram uma profunda investigação Ontológica e a educação é abordada como uns dos principais pilares para a formação que Platão almeja para criar seu Estado ideal, nos diálogos do livro o homem é o centro de toda a discussão onde se tem dois paradigmas sobre o mesmo, um deles é defendido por ideias Sofistas que pretende mostrar que a injustiça é a melhor decisão que o homem pode ter em suas ações e por assim vem a demonstrar que o homem em seu estado de natureza procurar agir segundo seus próprios desejos, Platão em seu paradigma é um antípoda em relação a que é apresentado pelas ideias Sofistas mas há um ponto convergente entre ambos, sobre a natureza primitiva do Homem, onde existe uma concordância de que suas ações provem de suas vontades e desejos, a metáfora do Anel de Gíges explicita uma abordagem de que o homem em seu estado primitivo se satisfaz com a violência e o sexo.

906

Portanto Platão usa a educação como um conceito de razão e transformação para que o homem esteja em harmonia, à harmonia abordada aqui também tem um conceito de equilíbrio das três almas que o homem tem por si, a racional, irascível e a concupiscente. O trecho citado abaixo que foi retirado de sua obra *A República* torna mais claro a importância da educação numa ótica Platônica:

(...) Ora, pois – continuei – a república, uma vez que esteja bem lançada, irá alargando como um círculo. Efetivamente, uma educação e instrução honestas que se conservam tornam a natureza boa, e, por sua vez, naturezas honestas que tenham recebido uma educação assim tornam-se ainda melhores que seus antecessores, sob qualquer ponto de vista, bem como sob o da procriação, tal como sucede com os outros animais (...). (*A República* pag. 168 - 424b Platão).

Percebe-se nitidamente que Platão entende que a educação (fazendo aqui uma leitura hermenêutica, pois para Platão a música e a ginástica eram os meios mais viáveis para o aprendizado) é a base mais sustentável para a consciência, por fim uma ferramenta para preencher lacunas através do uso do conhecimento. Agora fazendo um dialogo com essa ideia que Platão usa da educação como agente de transformação Antonio Gramsci (1891 – 1937) filósofo e jornalista de orientação marxista do Sec. XX fez uma reflexão sobre o papel da Escola e do Educador como transformadores de realidade, no contexto contemporâneo em que Gramsci esta inserido, governos de cunho fascistas em ascensão continua, reprodução ideológica de classes dominantes, repressão e falta de liberdade de expressão são apenas

alguns dos muitos problemas que intelectuais de seu tempo tiveram que suportar, o próprio Gramsci foi condenado a prisão em um período de 9 anos (1926 – 1937) de onde escreveu ensaios que se tornaram sua obra celebre *Os Cadernos do Cárcere*. Gramsci diferente de outros pensadores de cunho marxistas em que criticavam a escola por entenderem que esta é um instrumento de dominação da classe dominante em relação ao proletariado, Gramsci procura ressaltar a capacidade que a escola proporciona às classes dos proletariados explicando que a educação cria uma condição para um esclarecimento e uma lucidez sobre seus direitos inseridos dentro da sociedade.

Um dos fatores que Gramsci procura ressaltar que a hegemonia (conjunto de funções de domínio) aplicada às classes subalternas é sustentada por meios de dominação politico-ideológico ou, seja o Estado em trabalho conjunto com a classe dominante, a burguesia, no entanto devido às esses conjuntos o proletariado permanece em uma posição de inércia e mergulhado no senso comum que para Gramsci é uma característica permanente entre as classes sociais da prole, que por sua vez cria uma concepção de mundo da qual ele denomina de “consciência ocasional e desagregada” devido à religião popular, folclore e conformismo. E para romper com esses grilhões Gramsci propõe que o proletário através de sua precária condição e junto com a escola que vem fazer com que a filosofia seja um instrumento para encontrar “consciência coerente e homogênea” e uma elucidação ao bom senso:

(...) Ademais, “senso comum” é um nome coletivo, como “religião”: não existe um único senso comum, pois também ele é um produto e um devenir histórico. A filosofia é a crítica e a superação da religião e do senso comum, e, nesse sentido, coincide com o “bom senso”, que se contrapõe ao senso comum. (...). (Gramsci, pg. 14)

E por essa conclusão devemos a Gramsci uma liberdade com mais ênfase para um ensinamento e aprendizado que com muito esforço e dedicação, Gramsci que com todas as suas forças mostra que uma pena, deixa escritos e palavras marcadas eternamente se difere em relação à espada que com o tempo se perde o corte e com a chuva se enferruja, e a esse dialogo entre Gramsci e Platão, a educação se mostra perene e fundamental para um pensar filosófico ou, seja um transformar.

A INTERDISCIPLINARIEDADE EM CONJUNTO COM O APRENDIZADO DE UMA FILOSOFIA MAIS DINÂMICA.

O conceito da palavra dinâmica que por sua vez abrange um diverso campo do conhecimento e também do progresso em que a razão instrumental (técnico-científico) esta inserida na atualidade é o que melhor define hoje a nossa sociedade, movimento, dialética. A Filosofia junto com a Matemática e a Física formam uma tríade que melhor dialoga com a interdisciplinaridade e com a dinâmica, devido suas próprias naturezas, como explicar isso,

pode-se fazer uma leitura matemática sobre a filosofia platônica já que o próprio dizia na entrada da sua academia “Que ninguém que ignore a Geometria entre aqui.” Isso deixa explícito a paixão de Platão com a Matemática em muito de seus diálogos ele a usa para dar mais veracidade à sua dialética, a complexa teoria da reminiscência “é a lembrança da alma que ao lado dos Deuses contemplava as ideias perfeitas”, e qual são a ligação da reminiscência com o mundo sensível é a relação matemática que o indivíduo cria com o objeto, aqui, portanto a matemática auxilia a uma explicação mais dinâmica sobre um conceito tão complexo de se compreender, pois tudo na realidade tem sua medida matemática, o trecho citado abaixo demonstra a paixão de Platão à matemática:

(...) há um período delimitado por um número perfeito; para a humana, o número é o primeiro em que a multiplicação das raízes pelos quadrados, abrangendo três dimensões e quatro limites, de elementos que causam a igualdade e a desigualdade, o desenvolvimento e a atrofia, torna todas as coisas acessíveis e suscetíveis de serem expressas uma em relação a outra. Desses, quatro e três aliados a cinco, dão duas harmonias quando multiplicados por três, uma igual um número de vezes, e cem vezes cem, ao passo que a outra é em parte da mesma extensão, em que parte mais longa: de um lado, de cem quadrados das diagonais racionais de cinco, mesmo um em cada, ou de cem quadrados de diagonais irracionais, menos dois; por outro lado, de cem cubos de três. É este número geométrico que é senhor dos nascimentos melhores ou piores.(...) (Platão A República Livro VIII 546 b-c pag. 366).

Um cálculo tanto complexo esse platônico jus à sua filosofia, a Física que sua origem a remete a os estudos dos pré-socráticos, se compreenderia a explicação do Devir de Heráclito de Éfeso (cerca de 540 – 470 a. C.) pode-se fazer uma leitura com os movimentos de vetores e força já que por sua vez dão sentido e direção, “(...) Heráclito retira do universo a tranquilidade e a estabilidade, pois isso é próprio dos mortos; e atribuía o movimento a todos os seres, eternos aos eternos, perecível aos perecíveis.(...)” (Os pensadores, Pré-socráticos pag.77). A uma leitura similar com a Química pode-se fazer usando da profundidade do pensamento filosófico, mas para um entendimento do conceito de Homeomerias de Anaxágoras de Clazômenas (Cerca de 500 – 428 a. C.)isto ainda no campo da Physis como proposta de investigação, considerando que elementos químicos que fazem parte da tabela periódica demonstra que em sua formação de elementos há uma variedade de outros para que um só elemento possa dar sua fórmula, Hegel na sua crítica sobre a Homeomerias de Anaxágoras faz uma leitura interessante.

(...) Anaxágoras diz originalmente: tudo é misturado. Onde nada foi separado, aí não existe nada diferente; não existe nem branco, preto, cinza, nem outra qualquer cor mas ausência de cores: nenhuma qualidade (polón), nem quantidade (posón), nem determinação (tí). Tudo esta misturado fora do NOUS; pois so este não é misturado e é puro (amigé kai katharón).(...) (Os Pensadores Pré-socráticos Pag. 270)

A química e a física são constante dentro do âmbito do pensamento pré-socrático que também é dinâmico juntas complementam a filosofia em sua existência íntima o fragmento de Anaxágoras a seguir deixa mais claro a dicotomia da Physis com a Química:

E desde que iguais partes são quantidade do grande e do pequeno, também assim seriam no todo todas (as coisas); nem é (possível) serem separadas, mas todas tem parte do todo. Desde que o mínimo não é (possível) ser, não poderia ser separado, nem sobre si mesmo gerar-se. Mas tal como em principio eram, também agora (são) todas juntas. Em todas (as coisas) são (incluídas) muitas (componentes) e das separadas igual quantidade (é) tanto nas grandes como nas pequenas. (Os Pensadores Pré-socráticos pag. 263).

A interdisciplinaridade também pode ser aplicada a conceitos filosóficos contemporâneos mais intrincados e de difícil compreensão e também com o auxílio de outras áreas de humanas como a literatura por exemplo. Vamos ao existencialismo de Soren Kiekegaard (1813 – 1855) onde é abordada a subjetividade com um olhar peculiar já que Kiekegaard envolve filosofia com teologia, e outro conceito muito importante de Kiekegaard é sobre suas escolhas onde para ele parte de dois princípios a vida estética e a vida ética, onde a escolha estética se deve ao desespero de existir como consciência e por isso se remete a uma vida desregrada e vazia tendo o tédio como finalidade dessa consequência e em contraste a escolha ética se remete uma conduta crua e simplória e usando da literatura compreende-se com clareza mais dinâmica para aprendizado desse pensamento existencial:

(...) Perguntam-me frequentemente como foi, e por meio de que serie de passos, que me tornei um comedor de ópio. Foi gradualmente, tentativamente, desconfiadamente, como alguém que desce uma praia íngreme e entra no mar cada vez mais profundo, e com o conhecimento inicial dos perigos que jazem naquele caminho, quase cortejando esses perigos, na verdade, enquanto parecia desafia-los? Ou foi, talvez, na pura ignorância desses perigos, sob a sedução da fraude mercenária? (...) (De Quincey, Confissões de um comedor de Ópio pag.27).

Percebe-se bem o conceito de escolhas da filosofia de Kiekegaard e também o sincretismo da filosofia com outros saberes, a arte de ensinar se vincula como fluxos, portanto o educador tem um posicionamento fundamental na formação do aluno e se deve considerar como inspiração o legado deixado por Gramsci a Transformação.

REFERÊNCIAS:

PLATÃO. A Republica. 9ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; 2003.

MOCHCOVITCH, G. L. Gramsci e a escola. 3ª Edição. São Paulo: Ática S.A. ; 1992.

DE QUINCEY, T. Confissões de um comedor de ópio. Rio de Janeiro: Ediouro; 2005.

ORGS. Os pensadores; Pré-Socráticos. São Paulo: Abril Cultural; 1978.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA DO PIBID NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

Adriana Medeiros Farias¹

Resumo: O presente texto expõe a proposta político-pedagógica do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Estadual de Londrina (UEL), subprojeto Pedagogia, no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Trata-se de uma proposta original de ampliação do estudo da modalidade da Educação Básica, no eixo da Docência, no curso de Pedagogia. O objetivo do programa é ampliar a inserção do estudante no campo profissional desta modalidade compreendendo-a em sua totalidade de oferta na rede pública da educação municipal e estadual, respectivamente em três escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental e um Centro Estadual Integrado de Educação Básica de Jovens e Adultos (CEIEBJA). O plano de trabalho circunscreve à ação docente na prática educativa que compreende a EJA na sua dimensão política e pedagógica, das práticas educativas inerentes à docência, concebida na totalidade do papel do educador.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Pedagogia. PIBID. UEL.

1. A proposta da Educação de Jovens e Adultos no contexto do PIBID subprojeto Pedagogia

910

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é modalidade da Educação Básica definida desta forma, pela primeira vez na história da legislação educacional, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº9394, aprovada em 1996. A referida Lei define também que a oferta educacional pelos sistemas de ensino nas escolas das redes públicas será efetivada por meio do estatuto de competência legal; em seu artigo 37, define que:

Art. 37 - A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996).

Cabe, portanto, à rede municipal, o atendimento de jovens, adultos e idosos na oferta dos anos iniciais da escolarização do ensino fundamental e à rede estadual, a oferta dos anos

¹ Coordenadora do subprojeto PIBID, no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina. Doutora em Educação; coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos. E-mail: adrianafarias@uel.br

finais e do ensino médio. Destaca-se que para garantir o atendimento da demanda é apropriado o regime de colaboração entre as esferas do poder público.

Definidas as bases da Educação e dos sujeitos atendidos, verificamos que a atuação profissional do pedagogo, nas instituições escolares que ofertam a Educação de Jovens e Adultos, requer conhecimentos teórico-metodológicos acerca desta modalidade. Contudo, no âmbito da formação inicial de responsabilidade das Instituições de Ensino Superior, os cursos de Licenciatura nem sempre contemplam esta modalidade em seus currículos, ocasionando uma lacuna na formação inicial e uma prática profissional frágil.

O curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina insere-se neste contexto e apesar da oferta de disciplina, do estágio curricular obrigatório e da pesquisa por meio da orientação dos trabalhos de conclusão de curso, como espaços de formação do pedagogo, o curso não permite uma formação consistente para a modalidade. Isto porque a disciplina obrigatória, no currículo do curso, está no penúltimo ano, no segundo semestre, e os estágios e as pesquisas são conduzidos conforme a iniciativa dos docentes.

Na UEL, conforme a Resolução CEPE/CA nº0109/2009, "O Curso de Pedagogia formará um profissional cuja base de atuação é o Magistério para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental; Magistério para a Educação Infantil; Gestão Pedagógica na Educação Formal e Não Formal e Magistério das Matérias Pedagógicas". E segue o texto:

911

O Curso de Pedagogia deve abranger a formação do Pedagogo num sentido amplo que contemple a educação formal, prioritariamente, e a educação não-formal. A primeira, entendida nas práticas educativas desenvolvidas no sistema de ensino em que a instituição escolar configura-se como principal espaço de atuação do pedagogo e, a segunda, que apresenta como espaço de atuação as várias outras instituições, associações, organizações e grupos dos diferentes segmentos da sociedade (RESOLUÇÃO CEPE/CA Nº 0109/2009).

Conforme exposto, a formação do pedagogo não pode prescindir da formação no campo das modalidades da Educação Básica, dentre elas, a Educação de Jovens e Adultos. Portanto, a proposta do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) subprojeto Pedagogia, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, justifica-se neste contexto e na necessidade de ampliar a formação do pedagogo garantindo a este a compreensão da modalidade no tripé acadêmico do Ensino, da Pesquisa e da Extensão.

Portanto, a proposta do subprojeto tem sua origem nas reflexões produzidas no interior do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos, cujo

trabalho de pesquisa e extensão na promoção dos cursos de formação continuada junto à rede pública desenvolvidas indicam que os educadores têm lacunas na sua formação inicial, cabendo a necessidade de uma formação mais sólida, estabelecendo a relação dialética teoria e prática pertinente da práxis educativa.

2. A Proposta Político Pedagógica do PIBID EJA

A proposta do PIBID, no curso de Pedagogia, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, está organizada para atender três escolas municipais e um Centro Estadual Integrado de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEIEBJA). As escolas foram definidas pela Coordenação, conforme o critério geoeducacional e a experiência profissional docente.

As escolas municipais selecionadas estão presentes em bairros periféricos da cidade de Londrina, com alto índice de exclusão social, analfabetismo e violência, entre outros problemas sociais.

Atualmente o município de Londrina, possui uma população de 506.710 habitantes, sendo o segundo maior município do Estado do Paraná, apresenta taxa de alfabetização de adultos de 92,93% e taxa estimada de distorção idade-série de 4,7% no Ensino Fundamental Fase I; 20,4% no Fundamental Fase II e no Ensino Médio 23,2% (IPARDES, 2011, p.20-28).

912

A população atendida é pertencente às classes subalternas, com perfil socioeconômico que os mantém fora da escola, embora esta seja necessária para a inserção ou manutenção nos postos de trabalho, formal ou informal. Segundos dados da própria Secretaria Municipal de Educação de Londrina, no ano de 2010, apenas 10,07% dos educandos matriculados conseguiram concluir o Ensino Fundamental, Fase I, na Modalidade EJA. No mesmo ano, 38,28% dos educandos abandonaram e não deram sequência e 51,65% não apropriaram os conhecimentos mínimos necessários para seguir para a próxima fase do Ensino Fundamental.

Cada escola da rede pública municipal tem em média uma turma de EJA dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com foco na alfabetização. A partir de 2014, os docentes são efetivos e escolheram trabalhar com a modalidade fixando o padrão na EJA.

Os docentes selecionados para atuar no PIBID estão em média há mais de dez anos na EJA e têm um profundo conhecimento da realidade educacional dos educandos, permitindo uma visão ampla da modalidade e de seus limites e possibilidades. Além da experiência na

EJA, também foi critério para seleção o fato de acumular outras experiências profissionais relevantes para o campo.

As escolas municipais localizam-se respectivamente nas zonas sul e leste de Londrina, quais sejam: as escolas municipais Irene Aparecida da Silva, no Bairro Jamile Dequech, Zumbi dos Palmares, no Bairro Jardim Cristal e Carlos Kraemer, na Vila Casoni.

Importa registrar que a proposta do PIBID/EJA foi apoiada pela Coordenação Pedagógica de Educação de Jovens e Adultos, da Secretaria Municipal de Educação que entende a sua relevância para a formação docente e para os estudantes universitários. Isto reflete no desempenho do Programa considerando que os estudantes têm acesso a todos os dados necessários para o diagnóstico das escolas, além de participar das práticas pedagógicas, da Chamada Pública, das atividades de campo, entre outras ações que permitem uma experiência consistente e ampla do processo educativo.

Ao mesmo tempo, deve-se reconhecer que o trabalho do PIBID/EJA é ampliado pelas ações formativas no campo da extensão e da pesquisa propostas pelo Grupo de Estudo e Pesquisas responsável pela formação continuada dos educadores de todas as outras escolas da rede, permitindo assim uma leitura da totalidade da prática educacional.

913

Na rede pública estadual, por sua vez, o PIBID atua no Centro Estadual Integrado de Educação Básica de Jovens e Adultos (CEIEBJA) Herbert de Souza, que desenvolve um trabalho consolidado no campo da EJA, destacado pela formação dos educadores, com o apoio da UEL, e pela organização coletiva da escola. Nesta escola, o atendimento dos educandos de todas as faixas etárias se faz nas modalidades individual e coletiva. Os estudantes bolsistas podem acompanhar o trabalho pedagógico docente em todas as atividades do pedagogo na sede e também nas escolas que recebem uma Ação Descentralizada Pedagógica (APED).

Destaca-se que os educandos são oriundos de diversas regiões da cidade de Londrina e mesmo de outras cidades. Em todas as escolas os estudantes do PIBID têm contato com a inclusão de educandos com necessidades educacionais especiais e com toda a diversidade cultural, social e etária.

Caracterizado o espaço de atuação, destacamos que o plano de trabalho do Programa foi construído com base no diagnóstico de todas as escolas produzido pelos estudantes bolsistas e supervisores. No segundo semestre, seguimos com a construção do plano de trabalho com destaque para os planejamentos que concentram ações no campo da História e Memória de Londrina, com diversos conteúdos específicos: gênero, cultura, trabalho etc.

Outro eixo articulador é a Chamada Pública, que consiste na prática de identificação e diagnóstico dos educandos que compõem a demanda da Educação de Jovens e Adultos em cada comunidade atendida pelo PIBID e pela cidade de Londrina.

Considerações finais

Por fim, o Programa é uma iniciativa que permitirá o aprofundamento do papel da Universidade na formação inicial dos estudantes de Pedagogia, contribuindo também para a formação dos supervisores que expõem suas práticas educativas permitem a reflexão das mesmas.

Na análise dos supervisores que atuam no Programa, "[...] a presença da universidade mais próxima da periferia, possibilita tanto aos educadores e educandos quanto aos futuros educadores a troca de conhecimentos". Do mesmo modo que "Ao aproximar mais com a realidade o estudante passa a ser aquele que tira o educador da zona de conforto, levando-o a ver sua práxis com outro olhar que até então, estava condicionado pelo cotidiano (SUPERVISOR PIBID/EJA, 2014).

914

Deste modo, o PIBID cumprirá com os objetivos formativos na Docência, ao mesmo tempo em que expandirá as possibilidades dos estudantes de aprendizagem no que se refere aos conhecimentos produzidos no campo político pedagógico da Educação de Jovens e Adultos.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 09 fev.2014.

PARANÁ. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Cadernos Municipais**. Londrina. Disponível em: < <http://www.ipardes.gov.br/> >. Acesso em: 21 nov. 2013.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUSEU HISTÓRICO DE LONDRINA

EDUARDO, Joice Luciana¹

BICALHO, Juliana²

ALMUDI, Henrique³

Resumo: Este trabalho apresenta uma exploração de campo acerca de uma exposição feita no Museu Histórico de Londrina Padre Carlos Weiss, pelos educandos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) das escolas que participam do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Eles puderam se ver em várias partes da exposição e recordar momentos de sua vida na cidade de Londrina. A atividade foi relevante tanto para os educandos quanto para os estudantes bolsistas que puderam compreender o processo histórico e seus desdobramentos na memória coletiva.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Museu Histórico de Londrina. PIBID.

1 Introdução

O presente texto buscar relatar a experiência da aula de campo realizada com as escolas do município de Londrina com a Educação de Jovens e Adultos ao Museu Histórico de Londrina Padre Carlos Weiss, na Exposição Temporária "Ferrovia e Café", tendo como foco a importância do intercâmbio entre a educação formal e a não formal nas visitas de estudo do meio.

O estudo do meio no Museu Histórico de Londrina ocorreu no dia 16 de abril de 2014, dia letivo noturno. As escolas participantes que estão vinculadas ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), foram a escola municipal Carlos Kraemer, escola municipal Zumbi dos Palmares e a escola municipal Irene da Silva, sendo a primeira localizada na zona leste e as demais na zona sul de Londrina. Entretanto, outras escolas não vinculadas ao programa, participaram da aula em outro momento.

2 Fundamentação Teórica

No primeiro momento, vamos distinguir as duas modalidades de educação intencional tratadas aqui: a educação formal e a não-formal.

Entendemos como Educação formal o ensino organizado, planejado, sistemático e estruturado. Caracteriza-se como educação formal a sistematicidade, intencionalidade,

¹ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina, bolsista do programa CAPES/PIBID

² Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina, bolsista do programa CAPES/PIBID

³ Supervisor da escola Carlos Kraemer. PIBID/Pedagogia/ Educação de Jovens e Adultos. Universidade Estadual de Londrina, bolsista do programa CAPES/PIBID

preparo prévio e o planejamento e todas as demais atribuições que são dadas a um trabalho pedagógico. Contudo, ela não necessariamente se restringe ao espaço/ambiente escolar. São claros exemplos da modalidade a educação escolar convencional, educação de adultos, educação profissional, etc.

A modalidade de educação não-formal caracteriza-se como atividades de caráter intencional, entretanto, não são tão estruturadas e sistematizadas quanto a educação formal. Contudo, não deixam de ser pedagógicas, mas deixam de ser formalizadas. Podemos citar como exemplos, trabalhos comunitários, movimentos sociais da cidade e do campo, atividades desenvolvidas nos museus, cinemas e áreas de recreação.

Libâneo diz que “Na escola são práticas não-formais as atividades extra-escolares que provêm conhecimentos complementares, em conexão com a educação formal (feiras, visitas, etc). O exemplo da escola mostra que, frequentemente, haverá um intercâmbio entre o formal e o não formal.” (LIBÂNEO, 2010, p.89)

A experiência de Estudo do Meio no Museu Histórico de Londrina com a Educação de Jovens e Adultos, permitiu esse intercâmbio entre a Educação Formal e a não formal. Sendo que a Educação formal caracterizou-se pela orientação pedagógica no local da visita, preparo prévio – planejamento, intencionalidade da ação e posteriormente os resultados obtidos do estudo. Por sua vez, o espaço do museu, que é um equipamento urbano cultural, caracterizou-se como um espaço não-formal. Concluiu-se então, que ocorreu o intercâmbio proposto por Libâneo entre o formal e o não formal.

A proposta do intercâmbio entre o formal e o não-formal na Educação de Jovens e Adultos se faz válido também pela necessidade de socialização dos educandos. O estudo do meio proporciona o contato direto com locais diferentes das escolas, a interação dos educandos com outras pessoas, o conhecimento de diferentes locais e culturas, exploração e identificação e não identificação com as histórias. Contudo, esse intercâmbio só é pertinente quando a intencionalidade do estudo do meio está explícita para os educandos e para o professor.

2.1 Relato do Estudo do Meio

Foi uma aula diferente e divertida, desde a chegada à Escola Carlos Kraemer até arrumação dos carros para irmos ao museu, como nós não tínhamos ônibus fomos em três carros particulares. Antes de sairmos rumo ao museu os educandos jantaram e esperamos

alguns que chegaram em cima da hora. Quando chegamos no museu, encontramos as demais escolas e os outros bolsistas que os acompanham.

Visitamos todas as partes do Museu, com ênfase na Exposição Temporária sobre a Ferrovia e Café, sempre com a ajuda da monitora, que explicou cada parte da exposição, as vezes de forma clara que os educandos pudessem compreender, outras vezes não.

Alguns alunos se identificaram com algumas coisas que viram e até comentaram sobre o que conheciam com os estudantes, como por exemplo, plantadeira manual, o tatu, a venda, a casa montada que lembrava a vida deles no sítio. Um dos educandos comentou que havia colhido café quando criança e morava na roça.

Para Pierre Nora, memória e História não são sinônimos, mas não se opõem. Nas suas palavras:

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulneráveis a todos os usos e manipulações, suscetível de longas latências de repentinas revitalizações. A História é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado (NORA, 1993, p.9).

Um caso que me chamou mais atenção, foi um dos alunos do Carlos Kraemer que perguntou à monitora do Museu que falava a respeito da Locomotiva, ele queria saber como ela funcionava, a monitora respondeu que a lenha, porém ele queria saber atualmente, ela não sabia. Então, ele perguntou para uma das estudantes que ficou na dúvida. Após a consulta informou que atualmente as locomotivas funcionam a diesel, o garoto ficou todo contente.

O mais interessante é que pudemos perceber o quanto foi significativo para ele o contato com a estudante e o estabelecimento do vínculo necessário ao processo educativo.

Considerações finais

Após a aula de campo pode-se verificar alguns avanços significativos. Sejam eles na socialização e interação com outros alunos de realidades diferentes, realizando a inclusão social e cultural.

Em que pese à socialização, o estudo no Museu despertou uma afirmação da cultura e do passado dos educandos, trazendo o interesse dos alunos em identificar a evolução e os avanços que a sociedade vem realizando. Despertando a consciência crítica dos alunos para a necessidade que o indivíduo tem de adquirir conhecimento e utilizá-lo para a constante transformação da sociedade.

Essa constatação pode-se verificar como exemplo na fala de um educando que não contente com a explicação da monitora sobre a locomotiva, buscou mais informações com os estudantes bolsistas do PIBID, sobre o funcionamento e a importância dessas máquinas na atualidade.

Referências Bibliográficas

NORA, Pierre. **Entre Memória e História**: a problemática dos lugares. Projeto História. São Paulo (n. 10), dez. 1993.

LIBANEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** São Paulo, Cortez, 2010.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: O TRABALHO DE BASE E O DESAFIO METODOLÓGICO DA INTERDISCIPLINARIDADE

Sandra Paula Bonetti ¹

Solange Fernandes Barrozo Debortoli ²

Everton Marcos Batistela ³

Lilian de Souza Vismara ⁴

Resumo: A educação é direito e bem importante ao desenvolvimento do ser humano e da sociedade em geral, por isso é uma política em disputa. De um lado, temos a classe dominante, que na corporação do capital detém o poder e manobra o ensino de acordo com seus interesses. Do outro, temos a classe dominada, desprovida dos meios de produção. Nessa lógica, vivem-se momentos de conquistas pelas ações dos movimentos e organizações coletivas, que apresentam resistência e se mobilizam, a fim de fazer valer os direitos humanos e democráticos, em prol da formação da consciência e emancipação da classe trabalhadora. Neste propósito, o trabalho de base, através de formação continuada com educadores do campo, torna-se imprescindível.

Palavras-chave: Educação do Campo. Formação continuada. Coletividade. Trabalho de base.

919

Introdução

A educação pensada a partir da formação emancipadora à classe trabalhadora, é uma proposta de ensino necessária, que se efetiva por meio da integração entre comunidades escolares do campo, organizações governamentais e não governamentais, em prol da construção de um trabalho educativo capaz de promover intervenções comunitárias, em prol da melhoria das condições de vida da classe empobrecida do campo.

Esta proposta de trabalho se justifica pela necessidade de esclarecimentos sobre Educação do Campo e aprofundamentos teórico-metodológicos entre educadores das escolas públicas do sudoeste do Paraná. Objetiva-se acentuar a consciência crítica do educador para realização do trabalho interdisciplinar, articulado ao espaço comunidade da vida do educando, com práticas teórico-metodológicas de base.

¹ Acadêmica do 8º período do Curso Superior de Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Ciências Agrárias na Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Câmpus Dois Vizinhos (UTFPR-DV). E-mail: sponetti@hotmail.com.

² Professora Supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência para a Diversidade (PIBID Diversidade) na Escola Estadual do Campo Pio X. E-mail: solangebdebortoli@hotmail.com.

³ Professor do Magistério Superior da Coordenação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UTFPR-DV e Colaborador do PIBID Diversidade. E-mail: em.batistela@hotmail.com.

⁴ Professora Coordenadora de Subprojeto da Área de Ciências da Natureza e Matemática e docente na UTFPR-DV. E-mail: lilianvismara@utfpr.edu.br.

Os momentos formativos se concretizam através de leituras coletivas, seminários, místicas, rodas de conversas, encontros entre Escolas do Campo. Em suma, este artigo demonstra trabalho coletivo entre bolsistas do PIBID Diversidade⁵, educadores do campo, agricultores, organizações governamentais e não governamentais em prol da efetivação da Educação do Campo. A Escola Estadual do Campo Pio X – Ensino Fundamental representa para comunidade local, um espaço de promoção da vida, da cultura, do lazer, do conhecimento científico aliado às intervenções sociais necessárias, à garantia da saúde, trabalho e qualidade de vida das famílias do campo sanjorgense.

A formação continuada na Escola do Campo

Na contemporaneidade, luta-se pela quebra de paradigmas, desarmam-se preconceitos, pois as denominadas de maneira pejorativa de ‘antigas escolinhas’, passam a se configurar como Escolas do Campo, nas quais a comunidade se mobiliza para serem reconhecidos como “sujeitos de direitos” (ARROYO, 2012, p. 10). Educadores se empenham para melhor vincular suas práticas pedagógicas a necessidade emergente da comunidade, ou seja, ‘a situação limite’, relacionam diretamente o conhecimento científico às experiências vividas, pois a ciência precisa estar a favor da vida e não contra ela.

920

Nesse ínterim, tais organizações coletivas se sustentam “quando mantém os pés no chão e a cabeça nos sonhos e quando conseguem vitórias, que articulam as lutas econômicas, com a luta política, social, cultural. (PELOSO, 2012, p. 66). Para tanto, a Educação do Campo se contrapõe à Rural, pois a última “desconsidera a realidade socioeconômica dos sujeitos em formação, nega a eles (as), o direito de reconhecer o campo, como lugar de vida e de conhecimento”. (SILVA, 2010, p. 30).

Neste propósito, educadores das escolas do campo da educação básica do núcleo regional de Dois Vizinhos e bolsistas PIBID Diversidade, realizassem formação continuada, na proposta de trabalho de base interdisciplinar, através de grupos de estudos mensais. O trabalho em conjunto entre educadores do campo, organizações governamentais, não governamentais e bolsistas PIBID Diversidade, objetiva reestruturar a Proposta Pedagógica do Campo da referida escola, pautada nas práticas interdisciplinares nas dimensões: trabalho, cultura, lazer, produção, saúde e organização comunitária.

⁵ Equipe: os autores desse texto; as acadêmicas bolsistas Marciane Mergner, Maria Zelia Xavier e Silvana Formão Vanelli; o Professor Coordenador Institucional do PIBID Diversidade Celso Eduardo Pereira Ramos e os Professores Coordenadores de Subprojeto da Área de Educação do Campo Joel Donazollo e Sidemar Presotto Nunes.

A integração formativa se desenvolve por meio de oficinas, palestras, aulas expositivas e seminários, sobre os temas: Base teórica: Concepções e objetivos norteadores da Educação do Campo e trabalho de base; - Interdisciplinaridade/ Tema gerador e práticas pedagógicas na concepção de Educação do Campo. Os encontros pautam leituras sobre Fundamentos da escola do Trabalho de Pistrak. Tais momentos são alavancados pelas questões: O que significa partir da realidade dos educandos para a organização curricular crítica? Que desafios metodológicos poderão garantir ao educador interventor compreender a fala das classes populares’.

A fundamentação teórica se alicerça a luz de teorias como da Pedagogia do Oprimido (Paulo Freire); proposta curricular a partir de Freire (1970); temas geradores; pesquisa qualitativa, propostas interdisciplinares, Pistrak e Makarenko. Assim, os momentos solidificam o pensar pedagógico para além do mercado de trabalho. Onde na coletividade planeja-se ações conjuntas para valorização da identidade do trabalhador do campo.

Considerações finais

A metodologia de estudos a partir de seminários e aula expositiva, fez e faz com que os educadores se familiarizem com as concepções da Educação do Campo e compreendam o contexto e a filosofia de trabalho da escola em que estão inseridos. Sendo assim, o grupo de estudos acentua a consciência crítica do educador interventor do meio social, através da ação interdisciplinar, articulados ao espaço comunidade da vida do educando. Nesse ínterim, tais organizações coletivas se sustentam pelo desafio de intervenção comunitária e se contrapõe à Educação Rural, promovendo a diferença fundamentada.

921

Referências Bibliográficas:

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Trabalho – Educação e Teoria Pedagógica**. In: FRIGOTO, Gaudêncio (Org.) **Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século**. Petrópolis, Vozes, 1998, p.138-165.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 39 ed. Rio de Janeiro, 2004.

PELOSO, Ranulfo. **Trabalho de Base: Seleção de Roteiros Organizados pelo Cepis**. São Paulo. Expressão Popular, 2012.

LUNAS, Alessandra da Costa; ROCHA, Eliene Novaes (Orgs.). **Práticas Pedagógicas e Formação de Educadores(as) do Campo: Caderno Pedagógico da Educação do Campo**. 2º Edição. Brasília: Dupligráfica, 2010.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E A INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA

Solange Fernandes Barrozo Debortoli ¹

Sandra Paula Bonetti ²

Marciane Mergner ³

Lilian de Souza Vismara ⁴

Resumo: Neste trabalho, discorre-se sobre a organização do trabalho coletivo pela proposta de aulas a partir do diagnóstico de comunidade, realizada por bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência para a Diversidade (PIBID Diversidade), na Escola Estadual do Campo Pio X – Ensino Fundamental, situada na comunidade São Pio X, na cidade de base agrária São Jorge d’Oeste, pertencente ao Núcleo Regional de Educação de Dois Vizinhos – Paraná. Objetiva-se apresentar proposta de prática interdisciplinar, a partir do tema: Saúde, trabalho e qualidade de vida. Este trabalho se justifica pela necessidade de efetivar a oferta de Educação do Campo, no interior do sudoeste paranaense.

Palavras-chave: Educação do Campo. Interdisciplinaridade. Trabalho Coletivo.

Introdução

A educação do campo compreende ações de vínculo orgânico com os sujeitos locais, com o lugar, com o território, com as comunidades e suas realidades. Reconhece-se como proposta educativa capaz de incidir sobre os aportes na política pública, assumindo um traço identitário de classe.

Neste bojo, o trabalho se justifica pela efetivação da educação do Campo e se constrói a menos de duas décadas, no qual vai tomando formas de acordo com os espaços onde se realiza como níveis de ensino. Tem-se assim, por exemplo, grupos de educadores, identificados com o referencial freireano, que tomam as questões que se fazem emergentes e as analisam baseados nesse referencial teórico metodológico a partir do tema gerador e proposta interdisciplinar.

Nesta perspectiva questiona-se: a) em que medida o tema gerador tem potencial para transformar a escola do campo; b) Seria possível vivenciar, desde a escola pública do campo, um ambiente escolar formativo/educativo, construindo "sujeitos construtores e lutadores" (Pistrak), através da interdisciplinaridade e intervenção comunitária?

Nossas práticas: em busca da práxis

¹ Professora Supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência para a Diversidade (PIBID Diversidade) na Escola Estadual do Campo Pio X. E-mail: solangebdebortoli@hotmail.com.

² Acadêmica do 8º período do Curso Superior de Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Ciências Agrárias na Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Câmpus Dois Vizinhos (UTFPR-DV). E-mail: sponetti@hotmail.com.

³ Acadêmica do 2º período do Curso Superior de Licenciatura em Educação do Campo Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Câmpus Dois Vizinhos (UTFPR-DV). E-mail: marcianemergner@hotmail.com

⁴ Professora Coordenadora de Subprojeto da Área de Ciências da Natureza e Matemática e docente na UTFPR-DV. E-mail: lilianvismara@utfpr.edu.br.

O eixo central das lutas populares é o trabalho participativo com as comunidades, numa organicidade que fortalece a autonomia e o sentido de coletividade, articulando possibilidades de trabalho e organização, com potencial que se firma e projeta futuro, mesmo nas diferenças de crença, partidos políticos, etnias, gerações, gênero entre outros.

A prática pedagógica interdisciplinar e contextualizada entre bolsistas PIBID Diversidade⁵, comunidade escolar do Campo Pio X, iniciou pela investigação da realidade. Ferramenta fundamental para planejamento da prática cotidiana, com vistas à superação da descontextualização e da fragmentação ainda tão presentes no contexto da escola do campo. Logo, diagnosticar as "situações limites", na realidade concreta, na perspectiva da apreensão do real e do que o determina, requer uma visão de totalidade, feita com/pelos sujeitos envolvidos, sem deixar de ser dialógica. Desta forma, acima de tudo, requer clareza, pertença e persistência de quem assume a mediação do processo, reconhecendo-se a serviço da emancipação desses sujeitos.

Para nós, educadores do Campo, são ações pedagógicas inovadoras, aquelas que deixam de ver a classe trabalhadora como incapaz, ou mão-de-obra para os interesses de mercado. São compreendidas como contextualizadas, aquelas práticas que promovem integração entre escola e comunidade, que promovem consciência de classe, a fim de pôr em xeque as didáticas sofisticadas que subalternizam o homem. (Educadora mediadora do processo).

923

O fio condutor da prática coletiva esteve no princípio da consciência e coerência entre o que se diz e o que se faz junto com o outro. Que processo inovador poderá ser capaz de formar sujeitos de direitos? Que ações conjuntas poderão emancipar trabalhadores do campo brasileiro, cuja identidade se encontra denegrida historicamente pela exploração da mão-de-obra e que o sistema depredatório insiste em mantê-los segregados aos seus direitos de sobrevivência?

Enfim, a prática aqui demonstrada, compreende processos de valorização identitária, diálogo, pesquisa qualitativa e integração entre comunidade e escola. Objetivava, promover uma formação mais humana, onde nossos educandos se instigassem o olhar ao processos locais, ajudando-os a resistir, voltando-se aos mesmos com olhar de análise, codificação e decodificação, para, por meio de suas práticas, se constituíssem também a si, como sujeitos políticos, éticos, orgânicos e comprometidos com os processos emancipadores.

INVESTIGAÇÃO DA COMUNIDADE ATENDIDA PELA ESCOLA DO CAMPO
SITUAÇÃO LIMITE: "quando a saúde vai mal, tudo vai mal" Eixo temático: Saúde, trabalho e qualidade de vida
QUESTÕES TRABALHADAS (necessariamente é um trabalho coletivo) 1- Como a comunidade vê a escola hoje? 2- Pensando na comunidade como um todo, qual é o problema principal que temos em cada dimensão? Saúde, educação, produção, cultura e lazer 3 - Para resolver esses problemas apontados na Saúde, Educação, Produção e Cultura e Lazer, que atividades

⁵ Os autores deste texto; as acadêmicas bolsistas Maria Zelia Xavier e Sandra Paula Bonetti o Professor Coordenador Institucional do PIBID Diversidade Celso Eduardo Pereira Ramos e os Professores Coordenadores de Subprojeto da Área de Educação do Campo Joel Donazollo e Sidemar Presotto Nunes.

precisamos desenvolver?

4 – Compete a quem criar as condições para que essas atividades sejam realizadas? Definir em cada uma das dimensões:

Problemas levantados em cada dimensão

A) Saúde e saneamento:

- Necessidade de um posto de saúde na Vila Rural Adelarte Debortoli;
- Reforma do Posto de Saúde na comunidade São Pio X;
- Formação continuada para agentes de saúde em todas as comunidades;
- Trabalho de orientação a inversão do modelo curativo para o preventivo;
- Incentivo às atividades físicas, com recreações que envolvam as comunidades (clube dos idosos, clube de mães, associação do agricultores);
- Falta de atendimento médico e fornecimento de remédios;
- Doenças mais comuns: depressão, doenças estomacais, dores de cabeça e problemas de pressão.
- Resíduos de lixo não estão tendo destino certo;

B) Educação:

- Poucas reuniões coletivas;
- Estrutura física da escola: por conta das atividades complementares há a necessidade de construção de uma biblioteca e um refeitório;
- Poucas visitas em propriedades da região que são referências em Agricultura Familiar e produção Agroecológica;
- Revisão do transporte escolar: Ampliação de 4 quilômetros do itinerário de transporte escolar, a fim de ampliar o atendimento de educandos do campo;
- Promover mais atividades culturais que envolva as comunidades;
- O telefone e os computadores da escola, geralmente estão com problemas para o uso cotidiano;
- As atividades de horticultura e paisagismo precisam envolver mais a comunidade;
- “Prenúncios” de fechamento da Escola Estadual do Campo, fragilizam o trabalho diário;

C) Produção/rendimento familiar/subsistência:

- Determinada pelo mercado;
- Falta Assistência Técnica Municipal, para orientação no planejamento da propriedade;
- Falta orientação e incentivo à Agricultura familiar e produção Agroecológica;
- Falta horas máquinas da prefeitura nas propriedades dos pequenos agricultores;

D) Cultura e lazer:

- Melhorar interação entre as pessoas da comunidade com práticas esportivas, brincadeiras, teatro, curso de dança e ginástica, manutenção de grupos de teatro municipal, academia para idosos, parque de diversões na comunidade;
- Falta de incentivo das autoridades competentes;
- Falta de interesse dos membros da comunidade;
- Poucas atividades culturais na comunidade.

Para resolver esses problemas, quais atividades precisamos desenvolver?

A) - Saúde e saneamento:

- Comunidade se unir e reivindicar melhorias;
- Formação para ações em prol da saúde preventiva;
- Formação continuada para agentes de saúde para que possam ter mais condições para orientar as pessoas;

B) Educação:

- Comunidade e comunidade escolar se unir mais para lutar pela permanência da escola;
- Fortalecer a Educação do Campo com formação continuada para educadores e comunidade;
- Promover mais atividades culturais junto com a comunidade;
- Articular atividades culturais e formativas com o clube de mães, clube dos idosos e Associação dos agricultores;
- Incentivar e integrar grupo de jovens com o grêmio estudantil da escola;
- Desenvolver com a comunidade o projeto Valores do Campo.

C- Produção/rendimento familiar/subsistência:

- Formação para jovens;
- “... Que tivesse mais empregos, assim as pessoas mais novas ficariam no campo, pois teriam como sobreviver dignamente...”

D - Cultura e lazer:

- “... Desenvolver atividades esportivas para crianças, jovens e adultos da comunidade e não apenas comunidade escolar”;
- “... Precisamos parque para as crianças brincarem”;
- Falas significativas:**
- “... merecemos transporte mais limpo e que os motoristas sejam mais abertos ao diálogo”;
- “... rever itinerário do transporte que levam os educandos a São Judas, não é questão da distância que eles caminham, mas sim, o perigo que correm ao passarem pelas curvas de um asfalto sem acostamento”;

DIAGNÓSTICO DA COMUNIDADE ESCOLAR:

- 1- Qual é o significado da escola em sua vida?
- 2 - Como você vê a realidade de nossa escola hoje?

- 3 – Como gostaria que fosse nossa escola?
- 4 – O que precisa ser melhorado e o que precisa ser mantido na nossa Escola do Campo?
- 5 – Qual é o trabalho dos pais ou responsáveis?
- 6 – Possui horta e/ou pomar em casa?
- 7 – O leite consumido em sua casa é comprado ou possuem vacas leiteiras?
- 8 – Como está a realidade do campo hoje para a sua família?
- 9 – O que não gosta do campo e da comunidade?
- 10 – Como gostaria que fosse sua comunidade hoje?
- 11 - O que você e sua família gostariam que o projeto Valores do Campo abordasse, em questões de estudos e de práticas, para 2013?
() hortas orgânicas; () horta medicinal; () horticultura(poda, enxertia, controle biológico, compostagem...); () produção de leite; () saúde e qualidade de vida; () família; () minhocultura () pomar; Outro_Qual; 12 – O que a família tem a dizer sobre o transporte escolar?

SOBRE O INVESTIGADO

No ano de 2012, os resultados do diagnóstico foram apresentados às autoridades públicas, no Pavilhão da comunidade de São Pio X. No ano 2013, através do agendamento de voz na tribuna, os educandos da Escola do Campo Pio X, apresentaram o diagnóstico na Câmara de Vereadores, entregando requerimentos às autoridades competentes. Os educandos da LEDOC orientaram e acompanharam o processo.

ORGANIZAÇÃO DOS PLANOS DE ESTUDO A PARTIR DO INVESTIGADO

PLANO 1: 6º e 7º anos das séries finais do ensino fundamental e agricultores.

Área de conhecimento: Ciências humanas e suas tecnologias

Eixo temático: SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA NO CAMPO.

PROBLEMATIZAÇÃO:

O que a comunidade entende por qualidade de vida? Que doenças são mais comuns na comunidade, a que são atribuídos tais diagnósticos? Existe espaço para o lazer na comunidade? O que a comunidade entende como lazer e atividades culturais? Que espaço de tempo diário sua família dedica às mídias? Ela influência nos hábitos religiosos de sua família? Quem a tecnologia tem beneficiado? Que transformações as tecnologias desencadeou na sociedade? São boas ou ruins? É possível sobreviver no campo sem usar agrotóxicos? Atualmente, existe qualidade de vida no campo?

CONTEÚDOS SELECIONADOS: Agricultura e Revolução Verde; Sistema capitalista; Êxodo rural; Vida e sociedade contemporânea; Qualidade de vida no campo; Tecnologias e sua evolução; Mídia e sociedade.

CONTRA-TEMA :

Entender principais fatores que caracterizaram a Revolução Verde;

Investigar a qualidade de vida no campo, percebendo a importância de estar organizado;

Incentivar a coletividade e participação;

Ter elementos de comparação das condições de vida dos trabalhadores no momento atual (campo X urbano);

Valorizar costumes e valores do campo;

Identificar os impactos às formas de trabalho no campo antes e depois da Revolução Verde;

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Aula expositiva e problematização do tema Saúde e qualidade de vida no Campo, com diálogo entre educandos, e agricultores familiares na roda de conversas; Relato de pessoas da comunidade que vivenciaram as transformações do modo de vida na agricultura, com análise dos pontos positivos e negativos; Visita à propriedade do Agricultor Familiar de São Pio X - Nereu Moraes.

PLANO 2: 9º das séries finais do fundamental e educandos da modalidade EJA das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Área de conhecimento: Códigos de linguagem e suas tecnologias

Eixo temático: SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA.

PROBLEMATIZAÇÃO:

Qual é a concepção de saúde adotada pela comunidade e comunidade escolar

Como precisa ser a alimentação para que seja considerada saudável? Como é a alimentação nos dias de hoje e que hábitos alimentares eram adotados por nossos pais e avós? Com que interesse e que tipo de mensagens a mídia veicula sobre a alimentação e o lazer? Que ações poderão adicionar ao nosso cotidiano a fim de melhorar a qualidade de vida? Quais são os benefícios de uma alimentação livre de agrotóxicos?

CONTEÚDOS SELECIONADOS: Leitura e imagem, forma, deliberação de espaço, textura, ritmo e equilíbrio; Vida e sociedade contemporânea; Qualidade de vida no campo; Tecnologias e sua evolução; Mídia e sociedade.

CONTRA-TEMA :

Indagar-se sobre a cultura alimentar, a qualidade de vida e a influência da mídia em nossa cultura alimentar;

Conhecer efeitos dos aditivos químicos na alimentação humana e dos animais;

Conhecer os impactos da modernidade na vida das famílias e das comunidades rurais (estratégias da RV) ;
Entender o valor nutricional da alimentação correta e saudável ;

Difundir ideias de receitas nutritivas, resgatando saberes e práticas da comunidade, integrando a mesma;

PROCEDIEMENTOS METODOLÓGICOS

Problematização do tema Saúde e qualidade de vida, com diálogo entre educandos, trazer pessoas da comunidades (avós) para dar depoimentos sobre o assunto; Modalidade EJA (séries iniciais) com roda de conversas; Relato sobre hábitos alimentares; Promover dia do saber/sabor na comunidade, difusão de receitas e práticas, gincana entre educandos do ensino regular e educandos da Modalidade EJA, com atividades relacionadas à saúde e qualidade de vida; Elaboração de um caderno como as receitas das avós.

Avaliação.

8º ano das séries finais do ensino fundamental e mulheres do clube de mães.

Área de conhecimento: Ciências da natureza e suas tecnologias

Eixo temático: **SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA.**

CONTEÚDO SELECIONADO:

Decomposição de matéria orgânica, microrganismos, solução, área, proporção e medidas.

CONTRA TEMA

Identificar as aplicações das proporções e medidas.

Realizar na prática exemplos e construção de uma composteira;

Identificar o destino correto dos resíduos orgânicos;

PROCEDIMENTO METODOLOGICO:

A atividade iniciará com diálogo sobre o destino dos resíduos orgânicos da propriedade dos educandos. Em sequência, de forma expositiva, será explicado sobre decomposição de matéria orgânica e micro organismos, cuja atividade culminará na construção da compostagem, envolvendo os educandos e sujeitos da comunidade, utilizando-se dos conhecimentos matemáticos para medidas e proporções

SÍNTESE DO PROCESSO DESENVOLVIDO

BREVE RELATO

Esse trabalho ajudou a desvendou a importância que o campo tem na produção e alimentos valorizando o mesmo na sociedade em que vivemos, sendo que em torno de 70% provém da agricultura familiar e camponesa.

Levou os educandos a conhecer melhor a realidade da comunidade em que estão inseridos, reconhecendo também aspectos do trabalho urbano, desideologizando "as luzes da cidade" principalmente quando trata-se da condição do trabalhador, assalariado. Houve maior valorização as relações de produção familiares.

Com a visita a casa do Agricultor Familiar em que foi realizado a visita, percebeu-se o interesse e entusiasmo dos educandos em conhecer a bela propriedade, que apesar de pequena, garante àquela família saúde e qualidade de vida no campo, pois produzem seu próprio alimento e não são escravos das horas, livres do estresse e correrias demandadas do dia-a-dia do trabalhador urbano. A experiência de vida relatada pelo agricultor motivou os educandos a pensar sobre o planejamento de propriedade. A aula iniciou na escola e terminou no pomar, com orientações realizadas por Nereu Moraes sobre o plantio e cultivo de parreiras.

O trabalho atingiu os objetivos propostos, partiu do diagnóstico de comunidade e problematizou a realidade do campo, com integração entre conhecimento científico e conhecimento popular.

A avaliação do processo culminou na participação da comunidade e dos educandos que produziram relatórios da experiência vivida, e pretende dar continuidade por meio das ações potencializadas pelo PIBID - Diversidade.

Considerações finais

Criar, re-criar é tarefa de quem protagoniza processos educativos como este. E, não tem jeito, quando os processos são organicamente vividos, tomam rumos próprios, exigindo a sensibilidade criadora; atributo fundamental para dar vida ao que vem sendo gerado, impulsionando as ações, caso contrário, o processo estagna. Em atividades como essa, todos

os momentos de ações junto às comunidades, finaliza com um seminário, uma avaliação, uma celebração, onde se analisa o percurso, debate-se os aprendizados, projeta-se sobre os desafios e se constrói laços de mudanças. Essa foi uma das dimensão muito forte, aprendizado da Educação Popular e que integra a Educação do Campo, nos levando a perceber que é preciso estar junto, fazer junto, caminhar junto.

Assim, escola que assume a concepção de educação do campo, luta também para criar movimentos de ruptura com sua forma e conteúdo, e coloca-se na via da construção de uma pedagogia a serviço a emancipação da classe trabalhadora, que precisa construir uma pedagogia-política, democrática e conscientizadora, que ajuda os sujeitos a compreenderem criticamente as condições onde estão inseridos, desde a escolarização.

Neste sentido, educação é muito mais do que escola, pois ela está impregnada em tudo e nesta perspectiva a classe trabalhadora deve ser educada e educar-se com ela (Pistrak). É assumir um caráter revolucionário e transformador das estruturas opressoras. Transformação esta, que vai além da consolidação de um discurso crítico, mas, que também é capaz de gestar no bojo dos contextos concretos, novas práticas, junto com os sujeitos da comunidade, novas relações, seja para com os sujeitos, seja para com o conhecimento, com o método. Ação e reflexão comprometida sobre a realidade mutável, gerando ao mesmo tempo, emancipação humana, talvez seja o grande prenúncio aos cursos de Licenciatura por área de conhecimento, munindo-se para isso, de alguns componentes da luta de classe, ainda escassos na escola da classes trabalhadora empobrecida do campo.

927

Referências Bibliográficas:

PISTRAK, Moisey M. **A Escola** - Comuna. São Paulo: Expressão Popular. 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP. 2000.

FREIRE. Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra. 1970.

EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ESCOLA JUSCELINO KUBITSCHKEK: UMA VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL

Adriele Schlickmann¹
Andréia Tomé²
Eliane Samoel Anhaia³
Laís Dal Pubel Karling⁴

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID proporciona-nos a oportunidade de contato com diferentes ambientes escolares. Neste texto apresentamos reflexões relacionadas às atividades desenvolvidas por um grupo de bolsistas PIBID Pedagogia, da Unioeste, Francisco Beltrão, em parceria com a Escola Municipal Juscelino Kubitschek, localizada na Vila Rio Tuna, comunidade do campo município de Francisco Beltrão/PR. A educação do campo é voltada para a valorização da permanência dos homens no campo, prioriza o ensino da cultura local, como elemento de valorização da sua identidade e de seus valores culturais.

Palavras chaves: Educação do campo. Escola. Valorização. PIBID. Pedagogia

Introdução

Primeiramente para se entender a educação do campo, é importante definir o termo campo. Ele designa os povos que vivem no interior, indo além de apenas uma localização geográfica, mas que valoriza sua cultura, ou seja, valores, costumes, modos de se relacionar, deixando de serem tratados como pessoas atrasadas que não têm acesso a inovações tecnológicas, à educação, e que vivem em condições precárias. Isto são rótulos que foram atribuídos a essas pessoas ao longo dos anos e que vêm se perpetuando através da história, sempre dando mais valor ao que está no meio urbano, esquecendo-se e ignorando as pessoas além das cidades. Nas Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná (2008), campo é assim definido: “Trata-se do campo como lugar de trabalho, de cultura, da produção de conhecimento na sua relação de existência e sobrevivência”.

Educação do Campo: Uma Valorização da Identidade Cultural

Sempre houve diversos tipos de educação, com uma supervalorização do que é tido como modelo, como a educação realizada para as grandes cidades e suas inovações tecnológicas sem considerar a realidade onde está inserida a grande maioria das pessoas. Um

928

¹ Acadêmica do 1º ano do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID. adry-gts@hotmail.com

² Acadêmica do 3º ano do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, bolsista do - PIBID. deiatome14@hotmail.com

³ Acadêmica do 1º ano do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, bolsista do - PIBID. eliane_anhaia@hotmail.com

⁴ Acadêmica do 3º ano do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, bolsista do - PIBID. lais_dalpubel@hotmail.com

exemplo disso seriam estudantes que moram no sul do país aprenderem sobre culturas e darem enfoque a uma cultura carnavalesca, que foge do contexto em que estão inseridos.

Foi pensando nisso que grupos como o MST se organizaram e reivindicaram escolas públicas que atendessem as suas necessidades e valorizassem a sua identidade cultural,- que historicamente, foi tida como a de pessoas atrasadas frente às modernidades,-. Assim surge a ideia da educação do campo.

A educação do campo foi conquistada junto com as lutas por terras, por políticas públicas e organizações sociais, deriva das lutas dos trabalhadores rurais, que, desde a década de 80, reivindicavam escolas públicas de qualidade para seus assentamentos.

Foi no artigo 1º da Resolução nº 2, de 2008 que se define pela primeira vez o conceito de educação do campo, assim designada:

A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado que destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida (BRASIL,- apud CALDART, 2008, p.10⁵).

Com o crescente aumento da migração das pessoas do campo para a cidade, foi necessário a utilização de políticas públicas que incentivassem essas pessoas a permanecerem no campo, e uma das estratégias foi a educação com ênfase nas questões voltadas à agricultura. Sobre isto Leite(1999) afirma:

A sociedade brasileira somente despertou para a educação rural por ocasião do forte movimento migratório interno dos anos 1910 - 1920, quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo (LEITE, 1999, p.28).

A partir deste ponto ocorreu uma valorização da educação do campo, que foi tida também como uma maneira de incentivo às pessoas para continuarem a viver no campo e para melhorarem suas vidas, passando a valorizar e a cultivar a cultura dos agricultores. Nos últimos anos, porém acontece uma migração de pessoas do campo para a cidade.

Uma Valorização do Campo na Escola Juscelino Kubitschek

A Escola Municipal Juscelino Kubitschek de Educação Infantil e Ensino Fundamental busca tornar-se uma escola com base na educação do campo,- e caminha nessa direção, com a valorização da cultura local de sua comunidade e da realidade de seus

⁵ A autora refere-se a Resolução nº2 do artigo1º das Diretrizes Operacionais para a Educação nas Escolas do Campo de 2008.

estudantes- tratando também de matérias específicas voltadas à agricultura, como a disciplina de Desenvolvimento Rural Sustentável (DRS), cujos conteúdos voltados para a agricultura, visando também à valorização da cultura local, para que não seja esquecida, e o incentivo pela permanência desses estudantes no campo.

Com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, PIBID, tivemos a oportunidade de observar algumas diferenças de ensino comparado a outras instituições, pois essa escola trabalha por meio de projetos, há três anos, com metodologias que levam a uma maior interação do educando com o tema abordado pelo professor. Cada tema deve ser trabalhado em todas as disciplinas. Segundo Ghedine e Onçay (2012), esses projetos constituem-se do coletivo para o individual:

[...] Como prática didático-curricular no contexto desta escola, ela atinge diretamente as atividades de ensino dos educadores a partir de uma dinâmica de planejamento específica, que se busca desenvolver individualmente na sua globalidade (etapas) por cada educador em seu grupo de aluno. Ou seja, não é uma prática de planejamento que se concretiza na dinâmica coletiva para uma individual [...] (GHEDINE, -, ONÇAY, 2012, p.30).

Partindo da apropriação de conhecimentos pelo trabalho com projetos, para sua elaboração, em um primeiro momento é organizado um mapa conceitual, que se revela como uma técnica de planejamento, a qual ajuda que o conteúdo a ser trabalhado seja melhor compreendido e fixado pelo educando, e com mais aprofundamento do tema. Essa técnica aborda os interesses dos educandos, aquilo que eles têm mais curiosidade em aprender.

930

Para dar início ao trabalho do mapa conceitual o professor expõe aos educandos qual será o novo conteúdo a ser trabalhado. A turma elabora perguntas para as quais gostariam de ter respostas no decorrer do estudo do novo tema, e é construído um cartaz chamado de mapa. Essas perguntas elaboradas pelos educandos são analisadas pelo professor, e, com elas, ocorre o planejamento das futuras aulas, o que leva a uma melhor maneira de pensar na abordagem do conteúdo.

Com base em Ghedine e Onçay (2012):

O projeto é atividade dirigida a uma meta definida (problema concreto amplo, com vários problemas-título do projeto); é determinado pelo professor; é escolhido, discutido e planejado por todos (professor e alunos); a meta é um elemento fixo; os meios são planejados no início e reestruturados a partir das novas ideias surgidas; a característica essencial de um trabalho por projetos não está no tema, e sim no tratamento do tema, pois nisso se justifica o envolvimento global dos alunos para todos os aspectos do projeto; um projeto apresenta uma variabilidade de trabalhos dos alunos (experimentos, coleta e observação de material, entrevistas, coleta de dados em livros, revistas, jornais, vídeos e internet, organização de glossários, livros, maquetes, boletins informativos, cartazes; escrita de cartas, bilhetes, convites; excursões temáticas; teatro, etc.) (GHEDINE, ONÇAY, 2012, p.30).

Desses projetos sempre ocorrerá a valorização da cultura local. Por exemplo, ao ser trabalhado o tema município, foi dado grande enfoque as questões ligadas ao campo e à agricultura, com confecção de cartazes com as diferenças entre cidade e interior, maquetes relacionadas ao município, leitura textos sobre como foi a chegada dos primeiros moradores à cidade, e inserção desse tema na realidade em que os educandos estão inseridos. Todos são moradores de comunidades do campo, foram discutidos e estudados os seus meios de subsistência, e a sua vida como moradores do campo.

A escola prioriza essa chamada vida no campo, o que pode ser visto na maneira como trabalha, sempre buscando mostrar a importância da agricultura a seus educandos. Isso é feito por meio de palestras, eventos, visitas ao Museu da Colonização, e através do Projeto Evocação da Memória, em que pioneiros da chegada à cidade relatam como foi o seu estabelecimento no município, e sua vida a partir de então. Nesse mesmo dia ocorreu a exposição de ferramentas de trabalho e utensílios domésticos antigos usados pelos pioneiros.

Conclusão

Mediante esses elementos apresentados ocorre a necessidade de professores estarem sempre buscando uma boa formação. Nesse sentido, a escola oferta, uma vez por mês, uma formação continuada que é chamada de Momento Coletivo, no qual esses profissionais se reúnem com professores da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, para estudarem e refletirem sobre sua função na escola, com vistas à melhoria do ensino.

Baseando-se nesses pressupostos a escola busca o título de Educação do Campo, já que se fundamenta nesses princípios para valorizar a realidade de seus alunos e familiares, como uma escola de qualidade, que prioriza o bom diálogo entre educandos, professores, pais e comunidade escolar, para ter um ambiente acolhedor a quem nela frequenta.

Referências:

ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. **Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Ensino de Educação Básica do Estado do Paraná**. Curitiba, 2006.

GHEDINE, Cecília Maria, ONÇAY, Solange Todero Von. **Educação Do Campo: práticas educacionais em escolas e formação de educadores no sudoeste**. Francisco Beltrão, 2012.

LEITE, S.C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

MUNARIN, Antônio, BELTRAME, Sônia, CONTE, Soraya Franzoni, PIXER, Zilma Isabel. **Educação do Campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2011.

EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ILHA DE SUPERAGUI: A EMANCIPAÇÃO SOCIAL PASSA PELA ESCOLA

Joel Silva dos Santos¹
Roberto Martins de Souza²

Resumo: O presente artigo tem por objetivo compreender o papel emancipador da escola do campo na construção do conhecimento sobre as transformações sociais ocorridas no espaço do Campo/Ilhas, no âmbito das comunidades tradicionais pesqueiras da Ilha de Superagui, litoral do Paraná, bem como colaborar ativamente no processo de construção identitária do referido grupo social. A criação do Parque Nacional, naquela região, ampliou o processo de ocultamento dos sujeitos, devido às intervenções ambientais conflituosas, que cercearam as práticas sociais tradicionais, refletindo na desorganização social dos habitantes daquela comunidade, inviabilizando a reprodução dos saberes das gerações anteriores à geração atual, no âmbito da categoria de pescadores artesanais. Para reverter esse processo de recrudescimento de direitos, a escola do campo, por meio da concepção da Educação do Campo cumpre papel fundamental no reconhecimento dos sujeitos, integrando comunidade/escola, num esforço de preservar a identidade, cultura e território.

Palavras-chave: Educação do Campo; Território; Identidade; Ilha de Superagui.

Introdução

O conhecimento do contexto da ação do PIBID Ciências Sociais IFPR informa a necessidade de conhecermos os conflitos que atingem o mundo do trabalho e o território da comunidade tradicional de Superagui, Município de Guaraqueçaba, PR. Dessa forma podemos evidenciar a importância da escola na desconstrução do imaginário social que reserva aos pescadores artesanais uma visão estereotipada e da Ilha de Superagui como um lugar de atraso cultural e científico, amparada pelo discurso dominante³ de viés ambientalista, onde essa região é descrita como despovoadas ou decadentes, ou até mesmo, que as comunidades de pescadores artesanais são causadoras de degradações ambientais, tais como, escassez de pesca, degradação do solo e matas, através da pequena agricultura e extrativismo vegetal. O sentido prático dessa perspectiva tem promovido o esvaziamento e transformação das práticas tradicionais, criando obstruções e impedindo o acesso aos recursos naturais as comunidades tradicionais da região de Guaraqueçaba.

Nesse sentido, a proposta da Educação do Campo/Ilha através de seu viés crítico e humanizador, é uma possibilidade de colocar a escola do campo como instrumento da emancipação social das comunidades tradicionais em consonância com a LDB/1996. Nela se extrai as orientações que resguardam o papel da escola como promotora do reconhecimento dos pescadores artesanais, no esforço de fortalecer a postura reivindicatória de políticas públicas e de direitos frente ao Estado, bem

¹ Graduando na Licenciatura em Ciências Sociais – IFPR. Bolsista PIBID Subprojeto Ciências Sociais.
Joel_inter1@hotmail.com

² Docente IFPR – Coordenador Subprojeto Ciências Sociais IFPR. Doutor Sociologia.
Roberto.souza@ifpr.edu.br

³ Essa visão materializa-se com a criação da Área de Proteção Ambiental de Guaraqueçaba em 1985 e o Parque Nacional de Superagui em 1989

como, fomentar o desejo de luta pelo território, a manutenção da cultura e a valorização da identidade, culminando, portanto, no processo de emancipação dos sujeitos.

Desenvolvimento

A consequência direta do controle e regramento do Estado sobre áreas de uso das comunidades tradicionais é o impedimento de práticas tradicionais via restrições de uso do território e marginalização dos seus agentes sociais, isto é, pescadores e pescadoras artesanais. Tais situações concretas promovem a desestruturação da organização social do grupo tradicional ao limitar e impedir suas formas de trabalho. A legitimação desse processo tem amparo na reprodução social operada pela escola ao negar os conflitos que afetam o mundo do trabalho, a identidade e território das comunidades de pescadores artesanais.

Por esta razão, em 2009 elabora-se a Proposta Política Pedagógica das Ilhas, na esteira do avanço das políticas públicas referidas a Educação do Campo no país e no Paraná. Contrário a visão universalista que faz da invisibilidade dos sujeitos e sua indiferença as características do processo educativo, baseando-se na cultura urbanocêntrica e descontextualizada para tratar de realidades sociais distintas. De outra forma, no PPP das Ilhas os eixos temáticos evidenciam categorias sociais que identificam as especificidades locais do “mundo das Ilhas”, abrindo espaço para que temas como: modo de vida, identidade, território, trabalho, saúde, políticas, natureza e poder sejam pensadas a partir do contexto local.

No lastro desse debate, o PPP das Ilhas reforça esse posicionamento ao trazer objetivos que dão suporte às comunidades de pescadores artesanais, tais quais:

Valorizar e garantir a diversidade socioambiental, econômica e cultural (...), atividades laborais a fim de reconhecer e respeitar os direitos culturais, as práticas comunitárias, as memórias e identidades; **Propiciar a construção da autonomia e da emancipação, voltadas ao desenvolvimento social, em seus territórios por meio do acesso aos saberes escolares para que os sujeitos possam participar plenamente em condições de igualdade, na própria comunidade, em âmbito nacional e mundial;** Por meio da gestão democrática, fortalecer as relações dialógicas entre as instâncias de educação escolar e não escolar, visando valorizar e socializar os saberes tradicionais das diferentes comunidades, garantindo a participação dos ilhéus na elaboração e execução dos processos educativos escolares; Ampliar a visibilidade social dos ilhéus, a fim de que a sociedade e suas instituições, sobretudo os órgãos públicos, os reconheçam enquanto sujeitos de direito (SEED, 2009, p. 9. *grifo nosso*).

Essa proposição denota o compromisso da escola do campo no processo de construção da autonomia e emancipação dos sujeitos das ilhas. A fim de realizarmos o esforço de construção da Educação do Campo, de fato, na prática, recorreremos a observação da realidade social com o

objetivo de identificar quais situações do cotidiano – saberes e práticas tradicionais - compõe os eixos temáticos propostos. Estes organizam o planejamento das aulas e são instrumentalizadas pelos conceitos e teorias propostos pelos conteúdos estruturantes. Dessa forma partindo do eixo temático, selecionamos o tema proposto em sala partindo dos saberes tradicionais oriundos do contexto local: modos de vida, cultura e território, trazendo o papel reflexivo crítico e humanizador, tão vital para a consolidação da afirmação identitária dos sujeitos.

A preparação das aulas na área de Ciências Humanas I, tem nos exigido atividades de reconhecimento da realidade local, que ocorrem mediante visitas mensais à Ilha de Superagui, para contato com a dinâmica da escola do campo e seu funcionamento, a realização de entrevistas com lideranças da comunidade, praticar a observação das aulas, realizar reuniões preparatórias para apoio na produção das aulas e organizar as “rodas de conversa” que são momentos que envolvem lideranças locais, professores, estudantes em sala de aula para debater os eixos temáticos. Numa breve apresentação acerca da última visita á Ilha, pudemos realizar algumas visitas á escola, sendo, uma de caráter sociabilizador – roda de conversa -, onde o processo de integração comunidade escola é precípua á atuação do conjunto do programa, visando à unificação de todo o corpo social e um eixo de fortalecimento da proposta de Educação do Campo. Como parte do fruto alcançado nesse projeto, em dado momento, a diretora da escola em que estamos atuando, avalizou o projeto do Pibid e firmou o compromisso com o programa, sendo possível essa mesma reunião juntamente com escola e comunidade, ser realizada a cada mês.

934

Conclusão

Nossa tarefa enquanto bolsistas do Pibid- Ilha de Superagui -, é conhecermos a realidade local a fim de colaborarmos na mediação entre professor, comunidade e estudante, visando a preparação de aulas contextualizadas nos sujeitos do campo. Nosso interesse é instigar a percepção das relações sociais presentes no território em que vivem e despertar para a construção de seu papel como sujeitos atuantes e que respondem ás diversas situações postas aos seus domínios, considerando os conflitos no mundo do trabalho como fonte de sua reflexão.

Por isso, tendo em vista que a nossa proposta de trabalho está em andamento, portanto, não é conclusiva, pode-se afirmar que os estudos realizados em campo até o presente momento apontam para um avanço considerável no que tange, por enquanto, na implantação da proposta de educação do campo, bem como seu fortalecimento.

Referencia bibliográfica

PARANÁ. Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná – Educação do Campo. SEED.Curitiba, 2006.

PARANÁ. Proposta Política Pedagógica das Ilhas do Litoral Norte. SEED, Curitiba, 2009.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UM TRABALHO INICIAL NA PERIFERIA DE CURITIBA

Caroline Good
Jaqueline Ferreira da Rosa
Larissa Amaro da Rocha
Janete Dubiaski-Silva

Resumo: Mesmo após o processo de democratização dos países latino-americanos, a violação dos Direitos Humanos se mantém até hoje por meio, principalmente, das desigualdades econômicas. Foi questionada a realidade atual dos alunos de periferia de Curitiba, no bairro Uberaba, se havia ou não o conhecimento acerca dos direitos humanos. Nessa linha foi realizado um breve questionário sobre o que eles conheciam sobre os Direitos Humanos, tendo como resultado o total desconhecimento do tema. Posteriormente foi apresentado um vídeo e um cartaz com os 30 Direitos, seguindo dados da ONU, e, posteriormente, deu-se a realização de uma dinâmica com os alunos, em que observaram que muito dos seus direitos eram desrespeitados e desconhecidos. O resultado observado é que há pouco conhecimento sobre os Direitos Humanos e que estes estão muito distantes da realidade dos alunos.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Conhecimento. Escola. Alunos.

Introdução:

Após a segunda guerra mundial, houve avanços significativos em relação aos mecanismos internacionais de proteção aos direitos humanos, principalmente por meio da elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos e demais pactos e protocolos internacionais em defesa desses direitos. Porém, mesmo após o período de democratização nos países latino-americanos, constatamos a permanência de todo tipo de violação aos direitos políticos, civis, econômicos, sociais e culturais dentro desses países. Essas violações têm origem no processo de colonização e se mantém até hoje por meio das desigualdades econômicas e, por vezes, da repressão militar (MENDONÇA, 2004).

Dessa forma, enfatizando o papel das escolas, HANNA et al. (2013) afirmam que é importante

“valorizar a educação como um meio privilegiado na vivência dos direitos humanos, promovendo aprendizagens e a garantia desses. A escola, espaço de convivência com a diversidade, é um espaço privilegiado para a discussão de questões referentes aos direitos humanos, devendo assumir o compromisso de educar o olhar dos estudantes quanto a seus direitos legais. (HANNA,2013, p 3659)”

Portanto, trabalhar o tema “direitos humanos” nas escolas se faz necessário e, para MOLL (2012) é preciso

“abrir diálogos com os educadores a fim de que estes possam aprender porque as pessoas se organizam para lutar por direitos, como elas fazem isso, entre outros, aspectos. Isto pode ajudar na identificação de formas de ação de promoção e proteção dos direitos humanos. (...) Na própria turma fazer um levantamento de quais são as necessidades do grupo, em que medida essas necessidades se constituem em direitos, quais são as prioritárias, o que e como fazer para suprir essas necessidades e garantir os direitos, a quem demandar a sua realização (Moll, 2012, p 232).”

Sob essa perspectiva, iniciamos nossas primeiras experiências docentes junto ao Programa de Iniciação à Docência (PIBID) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) no ano de 2014 em uma escola da periferia da cidade de Curitiba, onde os alunos vivem em condições precárias de segurança, saúde e higiene, dentre outras necessidades básicas. Consideramos, assim, primordial a conscientização desses em relação aos seus direitos fundamentais.

O objetivo do presente trabalho, portanto, é relatar uma experiência vivenciada por bolsistas do PIBID da PUCPR num trabalho inicial sobre direitos humanos com alunos do Ensino Fundamental I.

Desenvolvimento:

O estudo foi realizado em uma escola pública de Curitiba numa região periférica da cidade. A primeira atividade desenvolvida na escola foi elaborar uma extensiva pesquisa do diagnóstico da realidade escolar. A partir das observações e entrevistas informais com gestores, professores, funcionários e alunos, constatou-se que a escola conta com poucos recursos materiais e que os alunos apresentam condições precárias de várias necessidades básicas relacionadas, principalmente, à segurança, saúde e higiene.

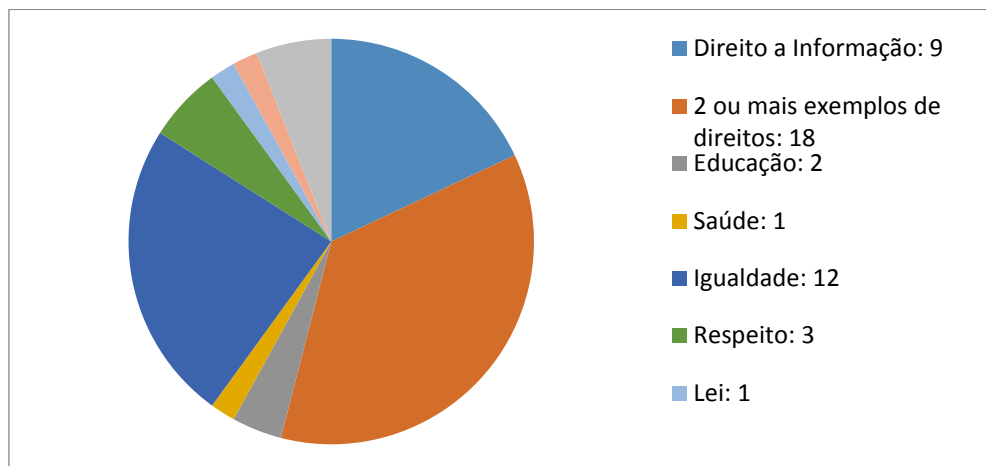
Como o objetivo inicial da equipe foi trabalhar a temática de direitos humanos, fez-se necessário entender qual era a percepção que os alunos tinham a respeito do assunto. A partir dessa necessidade foi realizado um pré-questionário¹ para 92 alunos de 6º, 7º e 8º anos, em que o conhecimento acerca dos direitos humanos foi questionado: tanto seu conhecimento, quanto a consideração a respeito do cumprimento de seus direitos, caso considerassem algum desrespeito, deveriam citar em quais deles se encontravam irregularidades.

Nenhum aluno soube definir o que são os Direitos Humanos. E algumas respostas foram irônicas, as quais foram excluídas dos resultados. A grande maioria dos alunos, ao invés de definir Direitos Humanos, citou apenas um exemplo desses direitos ou escreveu a

¹ sete questões discursivas sobre conhecimento de Direitos Humanos

forma como os percebia, por exemplo, que os direitos humanos deveriam ser aplicados em forma de lei para todos de maneira igualitária. Um total de 36% dos alunos citou dois ou mais exemplos de direitos. As respostas mais frequentes foram igualdade e direito à informação.

Gráfico 1 – Frequência relativa das respostas da pergunta: O que são Direitos Humanos?

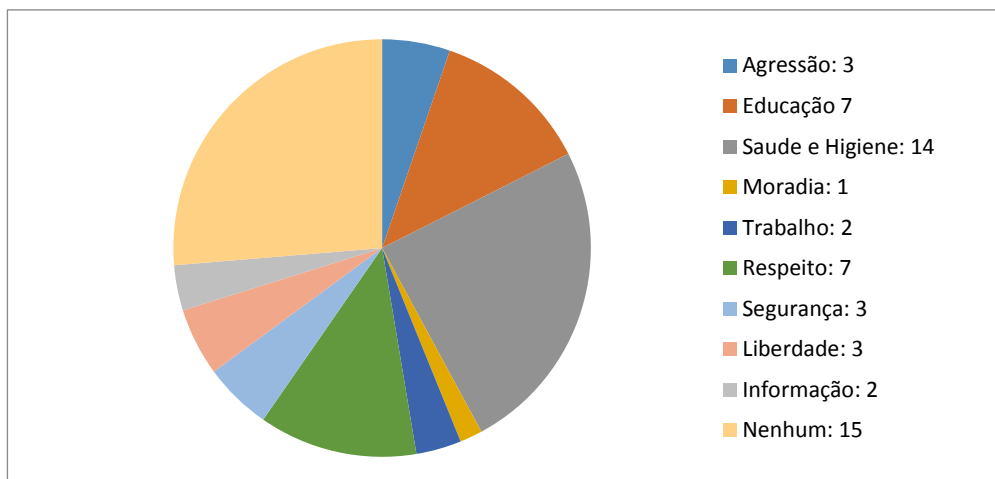


Fonte: os autores

Quando se perguntou se os discentes consideravam que seus direitos eram respeitados, 54% deles responderam que sim, enquanto que 18% considerou que apenas alguns são desrespeitados. No entanto, um total de 28% relatou que nenhum direito é respeitado.

Aos alunos que responderam que nem todos seus direitos são respeitados, solicitou-se que exemplificassem quais eram estes direitos. Entre os mais citados ficaram Saúde e Higiene (25%) e em segundo lugar Educação e Respeito (12% cada). Essas respostas estão, certamente, relacionadas aos problemas vivenciados por esses alunos e seus familiares.

Gráfico 2 – Frequência relativa das respostas da pergunta: exemplifique qual ou quais direitos não são respeitados.

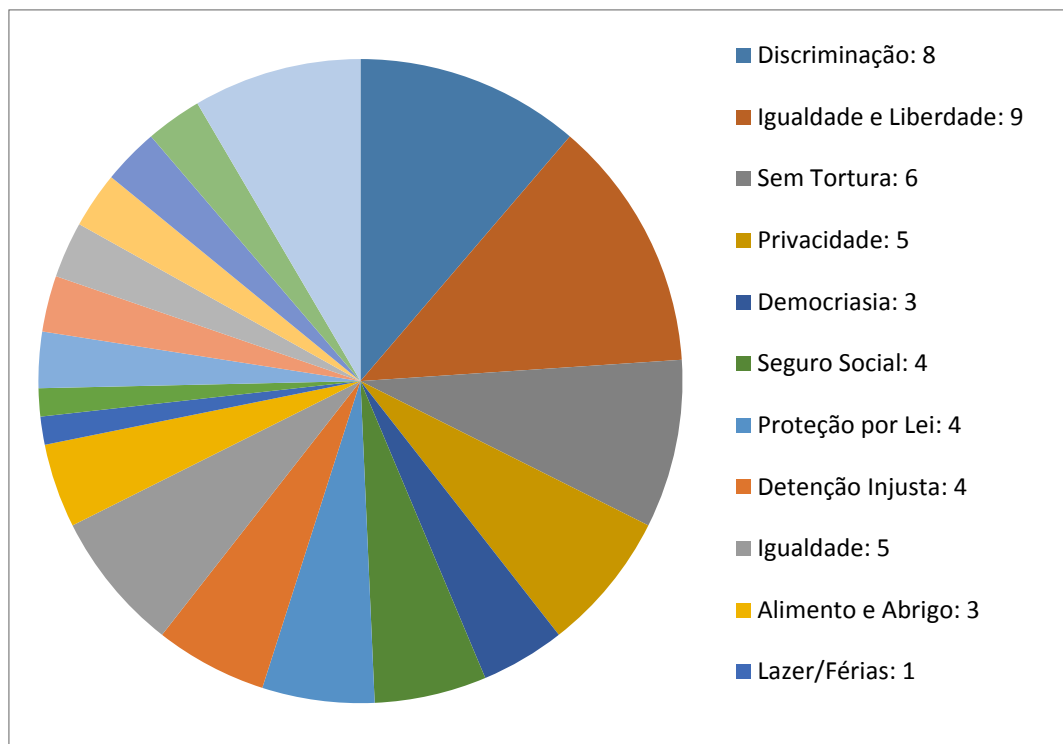


Fonte: os autores

Posteriormente foi utilizado um vídeo explicativo intitulado “a historia dos Direitos Humanos” (YOUTH FOR HUMAN RIGHTS, 2008) e realizada uma dinâmica em grupos. Na dinâmica foram utilizados cartões com três cores de diferentes (verde, vermelho e amarelo), nos quais os alunos deveriam escrever: nos verdes os direitos que eles acreditavam que eram respeitados; nos vermelhos os direitos que não consideravam serem respeitados e, finalmente, nos amarelos os direitos que deveriam merecer mais atenção. Para que eles visualizassem os direitos foi utilizado um cartaz contendo os 30 direitos humanos relacionados nos artigos relacionados na Declaração das Nações Unidas, proclamada em 10 de dezembro de 1948. Houve, então, uma roda de conversa sobre o que foi escrito nos cartões.

As respostas obtidas mostraram que os alunos que anteriormente acreditavam que todos os seus direitos eram respeitados, reviram seus conceitos, visto que todos agora consideravam que um ou mais não o eram. Eles relataram a percepção sobre a superficialidade de seus conhecimentos, afirmando que nas suas realidades de vida havia muitos Direitos Humanos não sendo assegurados. Os direitos considerados menos respeitados foram o de Igualdade e Liberdade e também o Direito a Não Descriminalização.

Gráfico 3 – Direitos humanos considerados não respeitados.



Fonte: os autores

Nota-se que Igualdade era já percebida como direito, mas não se considerava como não respeitado, inicialmente. Além disso, questões relacionadas à Segurança Pública (“sem tortura”, proteção por lei e detenção injusta) agora passaram a serem percebidas como direitos não respeitados, enquanto que Saúde e Educação passaram a ter, aparentemente, menor peso em suas percepções. Aparentemente, a dinâmica trabalhada em sala, levou a uma maior percepção das questões relacionadas à violência.

939

Considerações finais

Foi possível constatar que é essencial se trabalhar com a temática dos Direitos Humanos na escola, pois muitos alunos eram inicialmente alheios à sua existência ou ao desrespeito a eles. No decorrer das atividades propostas foi observada a reflexão dos alunos sobre seus direitos, havendo uma mudança na percepção dos direitos não respeitados em suas vidas.

Referências:

HANNA, P. C. M.; D’ALMEIDA, M.L.P. K.; EYNG, A.M. **Diversidade e direitos humanos: a escola como espaço de discussão e convívio com a diferença.**In: IX Congresso Nacional de Educação EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009, Curitiba. Anais do ... Congresso Nacional de Educação. Curitiba: Champagnat, 2009. v. 1. p. 3659-3671.

MOLL, J. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: Direito há Outros Tempos e Espaços Educativos**; Porto Alegre: Penso 2012.

MENDONÇA M. L. **Psicologia e Direitos Humanos: Subjetividade e Exclusão - Luta Imprescindível pelos Direitos Humanos**. São Paulo. Casa do Psicólogo Livraria e Editora Ltda 2004.

YOUTH FOR HUMAN RIGHTS.2008 DVD (9:30) Legendado. Port. Disponível em <<http://www.humanrights.com/home.html>> Acessado em 1 jul 2014

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E ACESSO A INFORMAÇÃO, NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Ana Paula de Moraes de Siqueira¹.
Ana Luiza Vidal Vaz².
Amanda Caroliny Melnik Velho³.
Rosilania da Rocha Dantas⁴

Resumo: Este relato de experiência aborda algumas reflexões das bolsistas-PIBID, sobre o desenvolvimento do projeto de criação de um jornal na turma da EJA em uma escola municipal de Curitiba/PR. Tendo como aporte teórico Paulo Freire (1997) e os documentos legais nacionais sobre a educação básica, e educação em direitos humanos. A construção do jornal é uma ideia articulada para alfabetizar letrando, pois a alfabetização de jovens e adultos, parte do pressuposto que todas as pessoas têm os seus saberes, são sujeitos históricos por direito. Freire (1997, p.14) diz que “A “hominização” não é adaptação: o homem não se naturaliza, humaniza o mundo. A “hominização” não é só processo biológico, mas também história.” Desse modo o projeto teve como objetivo oportunizar condições de debates e discussões relativos aos direitos sociais, bem como abordar as questões de acesso a informação, partindo das produções dos próprios discentes. O trabalho continua a ser desenvolvido, pode-se inferir que essas práticas vêm contribuindo significativamente para as bolsistas e os alunos.

Palavras-chave: Direitos Humanos. PIBID. Paulo Freire. Jornal.

Introdução

O presente relato de experiência sobre “Educação em direitos humanos e acesso a informação, na Educação de Jovens e Adultos”, apresenta de forma muito breve as vivências desenvolvidas pelas graduandas do curso de Pedagogia no primeiro semestre de 2014, por meio do projeto PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), em uma turma da modalidade de Educação de Jovens e Adultos de 1º ao 5º ano, do município de Curitiba - PR.

O delineamento do projeto abrange a educação em direitos humanos, por meio do acesso a informação. Para tanto, foram desenvolvidas ações, articulando à educação na alfabetização e letramento, com resultado a confecção e elaboração de um meio de

¹ Acadêmica do oitavo período de Pedagogia pela PUC-PR. Integrante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID. Participa de projetos de iniciação científica, bolsa PUC-PR, e do grupo de pesquisa coordenado pela Profª drª Romilda Teodora Ens, Políticas, sobre “Formação do Professor, Trabalho Docente e Representações Sociais; Projeto: Representações Sociais sobre Formação e Trabalho Docente: Elementos para se Pensar a Profissionalização Docente e as Políticas Educacionais”. E-mail: ana-paula.moraes@hotmail.com

² Acadêmica do sexto período de Pedagogia pela PUC-PR. Integrante Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID. E-mail: analv.vaz@gmail.com

³ Acadêmica do primeiro período de Pedagogia pela PUC-PR. Integrante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID. E-mail: mandy.melnik@hotmail.com

⁴ Acadêmica do quarto período de Pedagogia pela PUC-PR. Integrante Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID. Participa de projetos de iniciação científica, bolsa PUC-PR. E-mail: rosilania@hotmail.com

comunicação, optando-se pelo jornal. As reflexões e textos elaborados partiram das necessidades e interesses dos próprios discentes.

O projeto utilizou como abordagem teórica metodológica estudos de Carbonari (2008), Eyng (2013), Silva (2009), Santos (1997) sobre direitos humanos e alfabetização pelo método Paulo Freire, bem como a proposta estabelecida pelo município e pela instituição para a Educação de Jovens e Adultos.

Partindo-se do princípio estabelecido pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos:

A educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas (BRASIL, 2012).

Desse modo compreende-se a educação em direitos humanos como um “[...] processo de formação permanente, afirmação dos seres humanos como seres em dignidade e direitos [...]” (CARBONARI, 2008, p.164). Para tanto o trabalho articulou ações no qual à interdisciplinaridade de temas e conhecimentos fossem trabalhados, por isso optou-se por fazer do jornal um veículo de acesso à informação, um meio de que pudessem ser desenvolvidas ações de promoção à educação em direitos humanos, bem como intermediar conhecimentos sistematizados às realidades, contextos e vivências dos alunos da turma em especial.

A opção pelo jornal se deu a partir do que foi observado na turma, pois ficou em evidência que muitos alunos gostam de ver jornal, e quando tratado de temas atuais que são socialmente veiculados nos meios de comunicação percebe-se que há um grande interesse deles em debater, em opinar, então a proposta vem muito do que foi notado na própria turma, além de mediar os conhecimentos já construídos ao longo da vida, apresentar outras formas de se analisar e ver o mesmo fato.

Desenvolvimento

Por meio do eixo norteador do projeto PIBID, Educação e Direitos Humanos, desenvolveu-se o projeto de criação de um jornal, no qual seriam tratados temas relacionados com direitos humanos, sendo o principal o direito a comunicação. Para tanto, foram desenvolvidas ações, atividades e dinâmicas, nas quais se buscou uma maneira mais prática e acessível criar situações de reflexões, debates, produções de ideias e conhecimento.

A partir da temática Direitos Humanos e levando em consideração a realidade e contexto do ambiente em qual se encontra os educandos, foi evidenciado que existe uma grande dificuldade por parte dos discentes de obter informações sobre documentos de identificação, pois, alguns dos alunos não possuem os documentos mínimos que perante a lei são garantidos aos cidadãos. Diante da situação sentiu-se, portanto a necessidade da conscientização dos direitos reservados aos cidadãos. Foi realizada uma atividade que proporcionou aos alunos conhecer melhor seus documentos de identificação, saber pra quê servem e, qual a importância que eles têm na vida em sociedade. Essa situação provocou aos alunos grande interesse, gerando assim várias perguntas dos discentes, podendo-se afirmar que foi de extrema importância o tema gerador para instigá-los a conhecer os seus direitos e ter maior vontade em se alfabetizar para assim adquirir uma autonomia e ter sua própria assinatura, além de requerer seus direitos quando necessários.

Dentre as atividades realizadas no projeto, foi produzido um texto coletivo, onde a participação dos discentes foi unânime. Os alunos relataram no texto o cotidiano das pessoas que trabalham com reciclagem. Utilizou-se o método “tempestade cerebral”, também conhecido como “tempestade de ideias”, com o objetivo de explorar os conhecimentos dos alunos sobre o assunto. O tema disparador foi “reciclagem”, os alunos falavam nomes de itens que eles consideravam como recicláveis, sendo escritos no quadro, em seguida fez-se uma breve discussão sobre o que se recicla e o que não se recicla.

Após a discussão, foi solicitado que os próprios alunos escolhessem algumas das palavras para que fossem trabalhadas de forma alfabetizadora e conscientizadora nos círculos de conversa. A partir destas palavras foi então construído o texto coletivo. Decidiu-se em comum acordo o título do texto, que ficou “Eu reciclo e protejo o meio ambiente”. Foi uma proposta realmente válida, pois, todos puderam opinar e contribuir para a produção.

Outra prática vivenciada na turma, que vem contribuindo significativamente na alfabetização e conscientização dos educandos sobre os seus direitos que também vem subsidiando as demais ações desenvolvidas, foi o trabalho realizado como o tema “Educação e Direitos Humanos de acesso à informação”. Realizou-se uma aula expositiva e dialogada sobre os meios de comunicação, com vídeos sobre o tema, que contavam primeiramente a história dos meios de comunicação e posteriormente mais especificamente sobre como é realizada a confecção de um jornal impresso. Como forma de atividade prática, inicialmente foram disponibilizados jornais para que os alunos pudessem manuseá-los, para o conhecimento de sua estrutura, como eram apresentadas as notícias. Posteriormente, solicitou-

se que escolhessem uma notícia de maior interesse, cortassem o cabeçalho e redigissem uma opinião sobre a mesma. Observou-se a partir de então, que enquanto alguns alunos já mostravam-se com mais facilidade e autonomia para a produção, outros ainda eram inseguros e necessitavam de auxílio para a escrita. Ressalta-se que estes alunos, em alguns casos mesmo sabendo escrever ainda apresentam uma dependência de uma figura que lhes auxiliem e digam se estão “corretos” ou não. Os alunos mostram-se bastante interessados sobre o tema e na aula em si, pois como esta foi realizada em um ambiente diferente de sala de aula (biblioteca), representava uma mudança para uma aula mais livre, na qual todos poderiam mostrar suas opiniões.

Dando continuidade a propostas relatada anteriormente também vem sendo trabalhado com os discentes a questão da construção do jornal com o objetivo de ser desenvolvido pelos próprios alunos, a escolha dos temas e organização dos cadernos e páginas está sendo definido por eles em grupos, pois esta proposta ainda está em andamento. Com base nas matérias selecionadas pelos alunos, solicitou-se que os mesmos organizassem as matérias por temas, de início houve um pouco de dificuldade em agrupar determinadas matérias, principalmente da área de políticas, temática tão abrangente, mas com as orientações e esclarecimentos, o trabalho foi desenvolvido. Assim, os alunos organizaram os trabalhos em cinco grandes temáticas: política, esportes, entretenimento, classificados e cidadania (saúde, bem estar, beleza, entre outros). Com esses dados, os grupos foram divididos, com a responsabilidade de organizar o seu caderno.

Os próximos passos consistirão em trabalhar as questões tais como formação de novas palavras e conceitos com base no que já se tem escrito, estrutura de frases, organização do texto que irá se publicado no jornal, as imagens, dentre outras ações.

Considerações Finais

A pesquisa de iniciação a docência PIBID, vem se tornando um espaço rico de construção e ressignificação das práticas das futuras docentes. Além de oportunizar condições de relacionar a prática vivenciada na escola, ainda enquanto graduandas, articular os conhecimentos teóricos aos práticos.

Além disso, o projeto que está sendo desenvolvido na turma de educação de jovens e adultos vem trazendo significativas aprendizagens aos educandos. Pensar em adultos parece de princípio que em relação aos direitos muitos já sabem e tem documentos de identificação. Mas quando se conhece a realidade e contextos variados que cada sujeito apresenta, vê-se

ainda o quanto de trabalho que existe em pleno século XXI de garantia das condições mínimas necessárias a um cidadão. Diante dessas inquietações é que nasceu esse projeto, e como relatado, vê-se que aos poucos os educandos vêm conquistando autonomia e liberdade para saber se expressar e requerer seus direitos de cidadão enquanto pessoas que são.

Referências

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos** / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em:< <http://portal.mj.gov.br/sedh/edh/pnedhpor.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2014.

CARBONARI, P. C. Educação em direitos humanos: Esboço de reflexão conceitual. In: BITTAR, E. C. B. (Org.). **Direitos humanos no século XXI: cenários de tensão**. Rio de Janeiro: Forense Universitária; São Paulo: ANDHEP; Brasília: Secretária especial dos direitos humanos, 2008.

EYNG, Ana Maria (Org). **Direitos Humanos e violências nas escolas: Desafios e questões em diálogo**. CRV. Curitiba-PR, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997

SANTOS, B. S. **Uma concepção multicultural dos Direitos Humanos**. Revista Lua Nova, p.21. 1997.

SILVA, M. A. Qualidade Social da Educação pública: Algumas aproximações. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 29, nº 78, p. 216-226, maio/ago. 2009. Disponível em:< <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 29 set. 2014.

EDUCAÇÃO EM SAÚDE NO ENSINO FUNDAMENTAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Angela Israel Graeff Borges¹
Camila Girardi²
Franciele Foschiera Camboin³

Resumo: Trata-se de relato de experiência de ação docente proporcionada pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da graduação em Enfermagem da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. A atividade foi realizada com alunos das oitavas séries de um colégio estadual da cidade de Cascavel-PR e abordou as temáticas sexualidade e higiene, diversidade sexual e *bullying*. Para tanto, foram utilizadas metodologias como aula expositiva e dialogada dinâmica de grupo. Por meio destas práticas educativas realizadas, foi possível observar e vivenciar a ação docente no ambiente escolar o que poderá contribuir para a formação de profissionais enfermeiros comprometidos com a importância da educação em saúde para adolescentes.

Palavra-chave: PIBID. Formação docente. Educação em saúde. Sexualidade.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência foi criado com a finalidade de valorizar o magistério e apoiar estudantes de licenciatura plena da educação superior e; das instituições municipais públicas e comunitárias. O programa visa também proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, além de incentivar as escolas públicas de educação básica a tornarem-se protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores (BRASIL, 2013).

Para os graduandos do curso de enfermagem é de fundamental importância trabalhar com os temas transversais nas escolas, uma vez que a educação em saúde faz parte das atribuições do enfermeiro na sua prática profissional de assistência à comunidade.

Nesse sentido, o projeto de ensino aqui exposto teve como proposta de desenvolver práticas educativas visando abordar e esclarecer, os seguintes temas da área da saúde:

¹ Acadêmica do curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem – Universidade estadual do Oeste do Paraná– Campus Cascavel – Brasil. E-mail: angela_graeff@hotmail.com

² Acadêmica do curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem – Universidade Estadual do Oeste do Paraná– Campus Cascavel – Brasil. E-mail: camilagirardi.vel@hotmail.com

³ Professora do curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem – Universidade Estadual do Oeste do Paraná– Campus Cascavel – Brasil. E-mail: smfran@hotmail.com.br

Sexualidade e higiene; diversidade sexual e; *bullying*, o que proporcionou experiência à ação docente no ambiente escolar.

Um estudo realizado por Borges; Nichiata; Schor (2006), com adolescentes, que teve como objetivo identificar com quem os adolescentes compartilhavam informações e diálogos sobre sexualidade, apontou que os amigos foram os indivíduos com quem mais frequentemente conversavam sobre sexo. Porém quando as dúvidas eram mais complexas, os professores e profissionais de saúde foram às pessoas que foram indicadas pelos entrevistados enquanto que os pais foram referidos por aproximadamente 20% dos adolescentes como fonte de esclarecimento de dúvidas.

Assim, a escola é um dos espaços de ações de promoção da saúde sexual e reprodutiva de adolescentes e assim, as práticas educativas em saúde relatadas neste estudo foram norteadas, pelo princípio da integralidade, na tentativa de corrigir a tendência de um agir em saúde fragmentada e desarticulada da real necessidade das pessoas e grupos buscando autonomia dos sujeitos por meio da ação entre profissional e sujeito e não apenas profissional e objeto (MACHADO, 2007).

947

Desenvolvimento

Para a realização das práticas educativas no ensino fundamental, as alunas participaram de reuniões semanais, com os demais colegas bolsistas, do subprojeto do PIBID de enfermagem coordenadas por duas professoras supervisoras e uma professora coordenadora.

Essas reuniões tiveram como objetivo a realização da leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP) vigente do colégio estadual parceiro do PIBID, na sequência, foi realizada a divisão das duplas e a escolha dos temas a serem abordados nas oitavas séries por meio da elaboração do plano de ensino e planos de aulas.

Os temas que foram desenvolvidos seguiram a indicação da direção e dos professores da escola em conjunto com os bolsistas do PIBID e foram os seguintes: sexualidade e higiene, diversidade sexual e; *bullying*. Estes foram apresentados para três oitavos anos do colégio, com alunos de 13 a 16 anos, em forma de oficina, com três horas aula em cada turma no período vespertino, no mês de Maio de 2014.

As práticas educativas tiveram como objetivos desenvolver nos alunos a capacidade de entender dilemas da sexualidade, enfrentando seus medos, desejos, sentimentos, mitos e tabus; refletir sobre diferenças de gênero no âmbito social e biológico; compreender as mudanças corporais ocorridas na puberdade e funções reprodutivas do homem e da mulher, desenvolver respeito às diferenças, cuidado consigo e com os outros e responsabilidades compartilhadas; refletir sobre os cuidados de higiene necessários para o seu próprio corpo; e compreender criticamente as diversas formas de manifestação de violência.

A metodologia escolhida pelas alunas do PIBID para desenvolver as atividades foram: aula expositiva e dialogada com auxílio de quadro de giz e multimídia e, dinâmica de grupo.

Inicialmente, foi realizada a exposição da temática para os alunos, em forma de diálogo. Em seguida, foram abordados os temas: o que é sexualidade e porque é importante; anatomia dos órgãos genitais femininos e masculinos; relações afetivas e sexuais; a importância da higiene para o adolescente; como realizar uma higiene adequada; higiene íntima masculino-feminina; doenças comuns devido à falta de higienização; o que é *bulling* e quais suas consequências na vida de adolescentes e como afeta o psicológico dos mesmos.

Com a finalidade de apreensão do conteúdo, foi realizada uma dinâmica, cujo objetivo foi evidenciar as diferenças entre os papéis sexuais dentro do nosso contexto cultural. Os materiais utilizados foram uma caixa, frases com comportamentos de homens e mulheres na sociedade, quadro de giz, e aparelho de som.

O grupo de alunos sentou-se em um círculo, a seguir, foi colocada a música e entregue a caixa com comportamentos escritos em pequenos papéis aos participantes. Ao parar a música, quem estivesse com a caixa na mão deveria sortear um comportamento, sem olhar; então lê-lo e classificá-lo enquanto masculino e feminino. Esta classificação foi registrada no quadro de giz. Ao final, foi feita uma análise dos registros e discussão com o grupo acerca da classificação dos comportamentos enquanto masculinos e femininos.

Ao término da oficina os alunos tiveram oportunidade de realizar perguntas e sanar dúvidas acerca dos temas, esses questionamentos foram respondidos, havendo um bom aproveitamento dos alunos do colégio.

O desenvolvimento dessas atividades oportunizou a prática docente às alunas do PIBID e proporcionou um momento de reflexão para que professores e estudantes despertem para uma escola prática e criativa, onde possam exercer a autonomia.

Conclusão

Essa experiência possibilitou o aprofundamento do arcabouço teórico-prático do processo ensino-aprendizagem, o reconhecimento de fragilidades das partes envolvidas, o estabelecimento de um compromisso com a sociedade e com os alunos e, o desenvolvimento de potencialidades.

Além disso, foi possível refletir e compreender que a ação docente vai além do conhecimento teórico, pois envolve situações de enfrentamento de limitações e dificuldades que podem ser resolvidas pelo conjunto do corpo docente extrapolando os saberes adquiridos na graduação.

Por meio destas práticas educativas foi possível observar e vivenciar a ação docente no ambiente escolar, o que contribui para a formação de profissionais enfermeiros comprometidos com a importância da educação em saúde para adolescentes.

Referências

BRASIL. Ministério da educação. Portal do Ministério da Educação. **Programas do MEC voltados à formação de professores. 2013.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15944:programas-do-mec-voltados-a-formacao-de-professores. Acesso em 15 ago. 2014.

MACHADO, M.F.A.S. et al. Integralidade, formação de saúde, educação em saúde e as propostas do SUS - uma revisão conceitual. **Ciência & Saúde coletiva**. 12(2):335-342, 2007.

BORGES A.L.V., NICHATA L.Y.I., SCHOR N. Conversando sobre sexo: a rede sociofamiliar como base de promoção da saúde sexual e reprodutiva de adolescentes. **Rev Latino-am Enfermagem**. n. 14, v. 3, maio-junho, p. 422-7, 2006.

EDUCAÇÃO FÍSICA E O CORPO NA ESCOLA

William Marcos¹

Felipe Hul²

Eliton Eduardo Candido³

Emerson Luís Velozo⁴

Resumo: Objetivou-se investigar os limites e as possibilidades de trabalhar com o tema *corpo* nas aulas de Educação Física, com alunos do 3º ano do Ensino Médio, no Colégio Estadual Antônio Xavier da Silveira de Irati PR. A escola é um lugar de produção de cultura. Nesse sentido, os temas que englobam o corpo se tornam conteúdos inovadores para a Educação Física, pois sua abordagem na escola é ainda bastante restrita. As atividades realizadas buscaram o desenvolvimento dos alunos em suas diversas dimensões. Conclui-se que as intervenções possibilitaram a criação de um ambiente de novas e significativas aprendizagens, dentre as quais destacamos a criticidade dos alunos com relação ao tema corpo.

Palavras Chave: Corpo; Educação Física; Sociedade.

Introdução

Este trabalho apresenta algumas reflexões sobre os limites e as possibilidades de abordagem do tema “Corpo” entre os conteúdos da Educação Física na escola, por meio do relato e da análise de intervenções pedagógicas realizadas pelos alunos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Educação Física da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Irati, Paraná.

O PIBID é um programa promovido pelo Governo Federal com o intuito de estreitar as relações entre as Universidades, enquanto instituições formadoras de professores, e a Educação Básica, por meio da intervenção de acadêmicos de cursos de licenciatura na escola. O PIBID Educação Física da UNICENTRO, especificamente, tem como objetivo central promover a formação docente fundamentada na concepção de Educação Física escolar como área de conhecimento que trabalha pedagogicamente com os conteúdos da cultura corporal de movimento.

O paradigma da cultura corporal, que fundamenta as Diretrizes do Estado do Paraná para a Educação Básica (PARANÁ, 2008), busca compreender o corpo e o movimento como uma construção social, histórica, cultural a partir do estudo e da intervenção sobre as manifestações da cultura corporal: a dança, o jogo, o esporte, a ginástica e a luta, em suas várias dimensões. Busca superar uma visão de corpo biológico, conjunto de estruturas orgânicas, cujas manifestações, formas e significados são determinados pela natureza.

Na área da Educação Física fala-se muito, atualmente, sobre o corpo. Juntamente com esse substantivo, imprime-se uma série de adjetivos. Podemos aqui citar alguns: esbelto, saudável, bonito, sensual, livre, flácido, feio, reprimido, firme, mole, natural, holístico, moderno, consciente, inteiro, repugnante, prazeroso, gordo, magro, etc. Os profissionais da Educação Física trabalham com o ser humano sobre e através do seu corpo e lidam, por extensão, com os adjetivos impressos no corpo. Por isso, torna-se importante a reflexão sobre o tema. (DAOLIO, 1995, p.24).

Neste sentido, partimos do pressuposto que a Educação Física seria o espaço escolar para abordar o corpo como conteúdo não apenas em suas dimensões anatômico-fisiológicas, mas concebendo os signos sociais elaborados sobre ele e que permeiam nossa vida. Buscamos abordar o tema “Corpo” a partir de referenciais das Ciências Humanas e com estratégias pedagógicas que envolvessem meios de comunicação e temas em pauta no cotidiano dos alunos. Elaboramos as discussões a partir de duas temáticas: a relação entre corpo e consumo nos meios de comunicação e divulgação de produtos; e a diferença corporal como objeto de diversos tipos de preconceito – racial, cultural ou em relação à forma do corpo.

Desenvolvimento

Para iniciarmos as discussões sobre o corpo nas aulas, buscamos perceber a visão que os alunos tinham sobre o corpo. Sabemos que os conceitos conscientemente elaborados geralmente têm relação com os referenciais e significados cotidianos de um determinado objeto. Por isso, perguntamos aos alunos: o que é corpo?

Por meio da fala de cada aluno, foi possível constatar que a maioria deles entende o corpo a partir de referenciais biológicos, como um conjunto de estruturas orgânicas. No intuito de provocarmos outras reflexões, expusemos aos alunos a seguinte citação:

O corpo é sede de signos sociais. Isso significa que ele é muito mais do que um conjunto de ossos, músculos e nervos que constituem sua biologia. Produzido no contexto da história, da sociedade e da cultura [...]. (VELOZO, 2013, p. 175).

Buscamos mostrar aos alunos que o corpo não é um objeto determinado pelas forças da natureza. Ele se adapta e se modifica de acordo com a sociedade e a cultura na qual está presente. Atualmente, a sociedade do consumo utiliza a imagem corporal como uma estratégia para comercializar produtos, por meio de imagens e símbolos referentes ao corpo. A partir de certos referenciais de corpo belo, a mídia movimentada busca, muitas vezes obsessivas, por todo e qualquer produto ou serviço que possa aproximar as pessoas deste padrão, mesmo que ele seja surreal. Ou seja, a mídia cria padrões e, concomitantemente, oferece produtos e serviços para atingi-los. Neste sentido, procuramos refletir sobre os interesses implícitos na

veiculação de certas imagens e padrões corporais, reforçando a ideia de que a beleza não é natural, mas socialmente construída.

Procuramos trazer aos alunos assuntos em evidência, histórias de pessoas que, influenciadas pelos meios de comunicação, cometeram excessos em seus corpos em busca do tão sonhado corpo perfeito. Discutimos sobre o papel das celebridades na elaboração da imagem do corpo perfeito, e até que ponto buscar um corpo diferente do nosso, por meio de transformações corporais, é benéfico.

O excesso não está somente nas formas extremas como as compulsões. Também existe quando se planeja um momento posterior para se obter uma imagem de corpo desejável. Aqui encontramos o ideal do corpo como beleza, o que se vê nas técnicas de remodelagem do corpo pelo excesso de ginástica, de práticas esportivas e de cirurgias (CARRETEIRO, 2005, p. 70).

Outro aspecto abordado nas aulas foi a diversidade corporal e, conseqüentemente, o preconceito pautado na diferentes formas e composições dos corpos, bem como nas práticas corporais de diferentes sociedades.

Em relação ao preconceito com corpos diferentes, pautamos nossas discussões a partir de dois temas: as relações com o trabalho e as sociedades tradicionais. O primeiro deles foi motivado pelo questionamento de um aluno quando, ao final de uma aula, perguntou-nos qual seria o corpo ideal para um professor de Educação Física.

Percebemos que grande parte dos alunos ainda traz consigo um conjunto de referenciais socialmente construídos nos quais a composição e a forma corporal são, de maneira preconceituosa, associadas ao desempenho e a competência em atividades laborativas. Mas esta pergunta reflete também uma compreensão por parte dos alunos de que a Educação Física escolar deveria promover o corpo belo por meio da atividade física e, para tanto, seria importante que o professor fosse também um referencial.

Neste sentido, procuramos reelaborar o conceito de aula de Educação Física pautada no paradigma da Cultura Corporal, que tem como objeto de estudo e intervenção as manifestações da cultura corporal em suas diversas dimensões: social, histórica, cultural, política e biológica (PARANÁ, 2008). Por isso, ela não se configura como espaço escolar para a prática de atividade física, e sim para a construção de conhecimentos sobre as práticas corporais elaboradas pela humanidade ao longo de sua história.

Para motivar ainda mais as discussões sobre o tema, apresentamos aos alunos dois vídeos. Um deles tratava da opinião de crianças à respeito de bonecas negras; o outro vídeo apresentava diferentes padrões de beleza em sociedades tradicionais. Na Tailândia, por

exemplo, as mulheres colocam argolas no pescoço continuamente, para que ele fique mais alongado e, segundo a tradição, mais belo. O vídeo apresentava também rituais de autoflagelação e processos sacrificiais estranhos à nossa cultura.

Por serem alunos do terceiro ano do Ensino Médio, em sua maioria interessados em prestar concurso vestibular para ingressar no Ensino Superior, o vídeo apresentado, invariavelmente, levou à polêmica sobre a cota racial. Uma das alunas comentou que, em sua opinião, a cota racial apenas reforça a distinção entre raças, pois transmite a ideia de que os negros teriam menos condições de ingressar no Ensino Superior. Percebemos que, de forma geral os alunos são contrários à cota racial, mas defendem a ampliação das cotas sociais, uma vez que elas atendem não apenas os afrodescendentes e indígenas, mas as pessoas que se situam em classes sociais menos favorecidas, independente de sua raça.

Percebemos que as imagens provocaram certo estranhamento por parte dos alunos. Alguns criticaram os rituais realizados com sacrifícios corporais. No entanto, percebemos também uma visão relativista por parte dos alunos, quando compreendem que aquilo que é estranho para nós pode ser uma prática cotidiana rica de significados em outras culturas.

953

Conclusão

Na atualidade o corpo tornou-se um objeto de inquietações, seja a respeito de técnicas de manipulação na busca de um corpo ideal, seja sobre os significados e papéis sociais que ele assume. Uma vez que compreendemos esse corpo como uma construção humana, e não simplesmente como um conjunto de órgãos biológicos, podemos também perceber que essa criação atende às necessidades e interesses das diferentes sociedades na história da humanidade.

Para Cassimiro (2012, p.78) “*corpo expressa valores e princípios em cada sociedade*”. Abordar este tema significa pensar, discutir e construir possibilidades de novas descobertas. Ao se trabalhar com o conceito de corpo nas aulas de Educação Física, se abre um leque de posicionamentos teóricos, filosóficos e antropológicos. Isso possibilita a inserção de referenciais das Ciências Humanas, superando uma visão puramente física e natural do corpo.

A partir das aulas ministradas por nós, *pibidianos*, percebemos que grande parte dos alunos ainda elabora seu conceito de corpo sob a égide das Ciências da Natureza. Por isso, acreditamos que abordar o tema considerando todas as dimensões corporais, sejam elas sociais, culturais, históricas ou outras, por meio de estratégias que envolvem situações e

meios de comunicação que fazem parte do cotidiano dos alunos, permite a reelaboração de conceitos e significados, tanto sobre o corpo quanto sobre a própria Educação Física.

Referências:

CARRETEIRO, T.C. Corpo e contemporaneidade. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 11, n. 17, p. 62-76, jun. 2005.

CASSIMIRO, E.S., GALDINO, F.F.S., SÁ, G.M. As concepções de corpo construídas ao longo da história ocidental: da Grécia antiga à contemporaneidade. **Metáfora**, São João del-Rei, Minas Gerais, n. 14, 2012.

DAOLIO, J. Os significados do corpo na cultura e as implicações para a Educação Física. **Movimento** (ESEF/UFRGS), Porto Alegre, v. 2, n. 2, ago. 2007.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares de Educação Física para os Anos Finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio**. Governo do Paraná. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Departamento de Educação Básica, 2008.

VELOZO, E.L. O corpo em evidência: a construção de referenciais na sociedade contemporânea. OLIVEIRA, E. G. de; CAMARGO, H. W. de (orgs.). **Linguagem e publicidade**. Londrina: Syntagma, 2003, p. 175-189.

EDUCAÇÃO INFANTIL: A RELAÇÃO ENTRE OS PRINCÍPIOS NORTEADORES DO SUBPROJETO DO PIBID E AS DEMANDAS DAS EMEIS

Maria Lúcia Vinha¹
Vanessa Campos Mariano Ruckstadter²
Maria Cristina Simeon³

RESUMO: Este trabalho buscou analisar a relação entre os princípios norteadores do Sub Projeto “Pedagogia-Educação Infantil”, vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, PIBID, e as demandas das Escolas Municipais de Educação Infantil, EMEIs, integrantes do Subprojeto. Ele fundamenta-se em princípios da pedagogia histórico-crítica e recorre às temáticas sobre identidade do profissional da educação infantil, sobre relações sociais no âmbito da alteridade, e sobre práticas pedagógicas que contemplem a mediação pedagógica, a criatividade e a ludicidade. Através de pesquisa bibliográfica e de observações nas EMEIs, concluiu-se que a apropriação desses princípios pelos integrantes do Subprojeto contribui para o estabelecimento de ações políticas e pedagógicas que interfiram na realidade apresentada, a qual apresenta problemas da ordem de estrutura física, de manutenção, de número insuficiente de docentes e de aprofundamento didático e pedagógico.

Palavras-chave: Educação infantil. Princípios. Demandas.

1) Introdução

955

O Sub Projeto “Pedagogia-Educação Infantil”, da Universidade Estadual do Norte do Paraná, UENP, Campus de Jacarezinho, Paraná, vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, PIBID, após o planejamento, iniciou suas atividades em março de 2014 com um Ciclo de Estudos, organizado pelas Coordenadoras de Área, docentes da UENP, e dirigidos para as oito Supervisoras, docentes municipais atuantes na educação infantil, e para os quarenta e um Discentes, alunos do Curso de Pedagogia. O Ciclo de Estudos contemplou as temáticas: pedagogia histórico-crítica na educação infantil, identidade do profissional da educação infantil, relações sociais no âmbito da alteridade, e práticas pedagógicas com ênfase na mediação, na criatividade e na ludicidade.

Após o Ciclo de Estudos, todos os Discentes, divididos em grupos, acompanhados pelas Supervisoras, em agosto de 2014, durante uma semana, procederam à observação nas três Escolas de Educação Infantil, EMEIs, de Jacarezinho, PR, integrantes do Sub Projeto, que são: EMEI Alice Otênio; EMEI Nona Panichi; e EMEI Sagrado Coração. As observações foram fundamentadas nas temáticas abordadas no Ciclo de Estudos e também no documento

¹ Formada em Pedagogia e em Ciências. Pós Doutorado em Educação. UENP. mlvinha@uenp.edu.br.

² Formada em História. Doutorado em Educação. UENP. vanessaruckstadter@uenp.edu.br.

³ Formada em Pedagogia e em Educação Física. Mestrado em Educação. UENP. mcsimeoni@uenp.edu.br.

“Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (BRASIL, 2009).

Assim, a observação se pautou em aspectos previamente estipulados, tais como a composição da equipe escolar, a elaboração do Projeto Pedagógico, a organização do espaço e do tempo, em termos de estrutura física e de atendimento às pessoas, considerando-se número de alunos por turma e por docente, equipamentos e materiais disponíveis. Além disso, essa observação se pautou na participação dos pais na escola, na relação entre professores e alunos, na inclusão do respeito à diversidade indígena e afro-brasileira no currículo, nas formas de avaliação do processo de ensino e aprendizagem, na articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental, na organização de práticas pedagógicas que levem em conta a mediação, a criatividade e a ludicidade de forma a assegurar o aprendizado e o desenvolvimento das crianças.

Desta forma, este trabalho recorreu à pesquisa bibliográfica e de campo com o intuito de analisar a relação entre os princípios norteadores do Sub Projeto “Pedagogia-Educação Infantil”, vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, PIBID, e as demandas das Escolas Municipais de Educação Infantil, EMEIs, integrantes do Subprojeto.

956

2) Princípios norteadores da educação infantil

A Constituição Federal do Brasil, de 1988, assegurou a educação infantil como um dever do Estado, e a Lei de Diretriz e Bases da Educação Nacional, de 1996, contemplou a necessidade de formação de professores em nível superior para atuação na educação infantil, a qual se configura como a primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas.

Embora exista o arcabouço legal assegurando a educação infantil no âmbito escolar brasileiro, ainda existem diversos problemas para a efetivação dos princípios políticos, educacionais e legais que permeiam a educação infantil.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, PIBID, através de suas ações, pode se constituir num forte aliado para consolidar a educação infantil como um direito de todas as crianças visando o aprendizado e o desenvolvimento humano. Para isto, é importante retomar os princípios que possam embasar relação entre teoria e prática pedagógica.

Assim, o conceito de educação, de acordo com a pedagogia histórico-crítica, é o “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013, p. 247).

Ao afirmar que é necessário produzir, em cada indivíduo, a humanidade, Saviani (2013) destaca que a criança não nasce com as características que definem o ser humano e que, desta forma, para constituir-se como tal, exige-se a intervenção dos seres humanos já constituídos como homens, especificamente os adultos. Além disso, Saviani destaca que o processo de humanização depende da mediação de outras pessoas, o que remete à apropriação de saberes e à atuação docente.

Para Saviani (2013), embora se considere a criança como um ser situado em termos biológicos, naturais e culturais da realidade humana, é preciso considerar, em termos dialéticos, que ela reage pessoalmente à situação, como um sujeito que estabelece relações da ordem da criatividade humana, portanto da originalidade.

Assim, para Saviani (2013), a educação das crianças passa pelo conhecimento profundo da sociedade em que vivem e isto remete à formação de professores, pois é necessário esclarecer que o interesse da criança não se limita ao mais próximo, ao imediato, àquilo que corresponde ao que lhe é familiar, à sua cotidianidade. Nesse sentido, o aspecto lúdico deve ser explorado e trabalhado com o objetivo de elevar as crianças ao nível das elaborações superiores e não como um mero passatempo.

957

3) Observações nas EMEIs e o levantamento de suas demandas

Nas três escolas de educação infantil onde foram realizadas observações, a EMEI Alice Otênio; a EMEI Nona Panichi; e a EMEI Sagrado Coração, destacaram-se demandas de quatro ordens: de relação entre números de alunos e docente; de estrutura física e de manutenção; de aquisição de material de consumo; e de conhecimento pedagógico sobre educação infantil.

A primeira delas refere-se à melhoria na relação entre o número de alunos por professora, o qual não está condizente com o que preconizam os documentos oficiais. Isso tem implicações na organização das atividades pedagógicas, principalmente aquelas que demandam espaço externo.

Nesse sentido, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica:

O número de crianças por professor deve possibilitar atenção, responsabilidade e interação com as crianças e suas famílias. Levando em consideração as características do espaço físico e das crianças, no caso de agrupamentos com criança de mesma faixa de idade, recomenda-se a proporção de 6 a 8 crianças por professor (no caso de crianças de zero a um ano), 15 crianças por professor (no caso de criança de dois e três anos) e 20 crianças por professor (nos agrupamentos de crianças de quatro e cinco anos). (BRASIL, 2013, p. 91).

A segunda delas refere-se à melhoria da estrutura física dessas EMEIS, sendo que apenas uma delas foi projetada para escola de educação infantil e as outras duas são casas residenciais que foram destinadas ao funcionamento de EMEIS. Mesmo a escola que foi planejada para abrigar uma escola de educação infantil, possui problemas de canalização de água de chuva, o que acarreta alagamento em salas de aulas quando chove intensamente. Todas elas sofrem com problemas de manutenção, falta de áreas verdes e de parques bem estruturados.

A terceira delas refere-se à ampliação de recursos financeiros para compra de material de consumo, pois o valor *per capita* repassado pelo poder público à EMEI não é suficiente para oferecer um tratamento adequado às crianças, tanto que as escolas recorrem da contribuição voluntária dos pais, através da APMF. Desta forma os orçamentos para as EMEIs não preveem, de forma sistematizada, a compra e a reposição de livros, brinquedos, materiais de expressão artística diferenciados, adequados para o número de crianças e para as faixas etárias.

A quarta delas refere-se à necessidade de aprofundamento, por parte das professoras, de conhecimentos sobre a infância e sobre a organização de atividades pedagógicas que possibilitem o aprendizado e o desenvolvimento das crianças no âmbito da educação infantil. Isso inclui a apropriação, por parte das professoras, dos aspectos políticos que envolvem a democratização do acesso à educação infantil pelas crianças da classe popular.

4) Conclusão

A participação de alunos do Curso de Pedagogia, de professoras municipais da educação infantil e de professoras da Universidade no Subprojeto “Pedagogia – Educação Infantil”, Jacarezinho, PR, contribuem para o estabelecimento de ações políticas e pedagógicas que interfiram na realidade apresentada pelas escolas municipais de educação infantil.

As escolas municipais de educação infantil, integrantes do Subprojeto, apresentam demandas referentes ao número insuficiente de docentes; de estrutura física e de manutenção;

de aquisição de material de consumo; e de aprofundamento nos aspectos didáticos, políticos e pedagógicos relacionados à educação infantil.

Os fundamentos da pedagogia histórico-crítica, referentes às temáticas sobre identidade do profissional da educação infantil, sobre relações sociais no âmbito da alteridade, e sobre práticas pedagógicas que contemplem a mediação pedagógica, a criatividade e a ludicidade, se destacaram como importantes elementos para subsidiar as observações realizadas nas escolas de educação infantil integrantes do Subprojeto como também para planejar as ações de atendimento às demandas elencadas.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Infância e Pedagogia Histórico-Crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. (Org.). **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NUM PROJETO INTERDISCIPLINAR

Edivania Ruvinski Barreto¹
Marceli Behm Goulart²

1. Introdução

Pesquisadores na área educacional têm discutido sobre as dificuldades apresentadas no ensino e aprendizagem da matemática. As dificuldades são notadas nos resultados negativos obtidos com muita frequência nas suas avaliações.

Exemplo de avaliação que tem gerado esse desconforto no cenário brasileiro é o PISA (*Programme for International Student Assessment*). O programa é uma iniciativa internacional de avaliação que procura verificar até que ponto as escolas de cada país participante estão preparando seus jovens para exercer o papel de cidadãos na sociedade contemporânea e o domínio dos alunos nas áreas de Matemática, Leitura e Ciências.

Observando o desempenho do Brasil nos anos de 2003 e 2012, é possível perceber que houve um crescimento de 356 para 391 pontos, saindo do nível 1 para o 2., ou seja resultados não são tão satisfatórios.

Preocupados com a qualidade de formação de professores para fazer frente a estes desafios a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) lançou o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) em 2007.

No último edital do Pibid (Edital CAPES nº 61/2013), 104 instituições tiveram subprojetos interdisciplinares aprovados.

A Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) é uma das instituições paranaense que teve seu subprojeto aprovado que se organizou em dois eixos.

O Pibid Interdisciplinar da UEPG – Eixo II desenvolve projetos no Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente Reitor Álvaro Augusto Cunha Rocha – CAIC – um órgão suplementar da Universidade Estadual de Ponta Grossa e que abriga duas escolas: Escola Reitor Álvaro Augusto Cunha Rocha (Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental) e Escola Estadual Professora Hália Terezinha Gruba (séries finais do Ensino Fundamental).

2. Projeto interdisciplinar – copa do mundo 2014

¹ Edivania Ruvinski Barreto/autora acadêmica em Lic. Matemática, (UEPG) divania_ruvinski@hotmail.com

² Marceli Behm Goulart/autora doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná, Brasil(2009) Professora Adjunto C da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil (UEPG) marcelibg@gmail.com

O PIBID Institucional da UEPG previu em seu projeto o desenvolvimento de uma atividade integradora entre todos os subprojetos da instituição, cujo tema seria a Copa do Mundo de 2014. Para tanto, o projeto do PIBID Interdisciplinar Eixo II, organizou dois subprojetos relacionados ao tema proposto, os quais foram desenvolvidos por dois grupos de bolsistas distintos, um em cada uma das escolas envolvidas: 5º anos da Escola Reitor Álvaro Augusto Cunha Rocha e 6º anos da Escola Estadual Professora Hália Terezinha.

Projeto – 5º ano

Os alunos foram divididos em grupos e os países distribuídos por sorteio aos grupos. Assim cada grupo ficou responsável por um país, para pesquisar curiosidades e características específicas do seu país. As pesquisas foram voltadas para diferentes áreas de conhecimento, que abrangessem todas as licenciaturas envolvidas no projeto, buscando a interdisciplinaridade.

A matemática foi introduzida na construção geométrica das bandeiras nas suas devidas proporções. A bandeira foi usada juntamente com a pesquisa da geografia, “principais características dos países”, na confecção de um cartaz, contendo então a bandeira de um determinado país com suas características. Além dessas peculiaridades também como curiosidade foi colocado o número de vezes de participações em copas do mundo.

Os bolsistas realizaram uma palestra, mostrando gráficos sobre os gastos brasileiros com a Copa, número de pessoas envolvidas na construção das grandes dimensões e espaços que ocupam os estádios, a pluralidade cultural, a situação em que se encontra o Brasil, como exemplo para os alunos e uma análise a ser realizada pós-copa. Tomando como base, essa apresentação, os alunos também suas apresentações, falando aos colegas sobre o país estudado. Um último passo do projeto foi a confraternização entre os acadêmicos e alunos com pratos típicos, trazidos pelos acadêmicos para dar o encerramento do projeto.

961

Projeto – 6º ano

A turma foi dividida em grupos de quatro alunos, sendo que cada dois alunos ficavam responsáveis por um país.

Na matemática explorou-se a construção de tabelas e gráficos, que são conteúdos previstos no conteúdo estruturante ‘tratamento da informação’ (SEED/PARANÁ, 2011).

A dificuldade em compreender a construção dos gráficos gerou atraso no desenvolvimento do projeto. Uma das dificuldades foi a falta de habilidade dos alunos com os materiais de apoio. Com o atraso, o projeto dos 6º anos ainda está em aberto. Com a volta as aulas, após o recesso escolar, a proposta é finalizar o projeto com a apresentação dos quatro

primeiros países colocados na Copa, mostrar alguns vídeos, fazer um dia dinâmico, com a comida típica do país vencedor.

3. Conclusão

O novo, o desconhecido, sempre introduz o professor e o aluno às situações desafiadoras. Quando se trata de um projeto interdisciplinar, a necessidade de planejamento e preparo é ainda maior porque envolve várias áreas de conhecimento e vários professores.

Pode-se dizer olhando para as experiências adquiridas com o projeto, que apesar de todo o esforço do professor, o projeto só pode dar certo quando é pensado e organizado a partir da bagagem de conhecimento que o aluno tem. Logo se é algo totalmente novo para o aluno, então a disponibilidade de tempo é indispensável.

Em ambos os projetos, os alunos se envolveram, tanto com o que lhes fora proposto, quanto com os acadêmicos. Esse vínculo transformou o projeto em uma ponte que inseriu o acadêmico na sala de aula, para contribuir com os alunos e com a professora e consequentemente enriquecer suas experiências.

Ao finalizar o projeto nos 5º anos foi observado que o desenvolvimento de um projeto interdisciplinar fica facilitado em turmas que ainda estão nas séries iniciais do Ensino Fundamental onde a docência dos diferentes campos de conhecimentos está sob a responsabilidade de um professor generalista, e, portanto, a disponibilidade de tempo e a articulação com os conteúdos previstos para a série são mais fáceis.

Nos 6º anos o maior obstáculo ao projeto foi a falta de tempo, já que somente a professora de Matemática, supervisora do projeto, envolveu-se no desenvolvimento do mesmo.

No desenvolvimento do projeto ficou muito evidente a importância do planejamento de projetos interdisciplinares, uma vez que envolve sempre um coletivo de professores.

O projeto interdisciplinar mobilizam diversos conceitos e procedimentos desconhecidos pelos alunos, os quais precisam ser considerados no planejamento do professor e na organização das atividades.

Especificamente em relação à Matemática foi possível perceber a grande dificuldade que os alunos têm na interpretação do que veem e leem. Isso se deve em parte, à ênfase que o ensino da Matemática dá à repetição e à memorização, impossibilitando que o aluno perceba a sua presença na vida.

Referências

CAPES. **Edital n°2/2009, 2009.** Disponível em:
<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02_PIBID2009.pdf>. Acesso em: 16 abri. 2014.

CAPES. **Edital n° 61/2013, 2013** Disponível em:
<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf>.
Acesso em: 17 abri. 2014.

CAPES. **Relatório de Geração de Pagamento de Bolsas 03/2014, 2014.** Disponível em:
<<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Relatorio-Bolsas-Pibid-03-2014.pdf>>. Acesso em: 16 abri. 2014.

MEC/SEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, 2013.** Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12663&Itemid=1152> . Acesso em: 17 abri. 2013.

963

PISA – Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>. Acesso em: 19 jun. 2014.

EDUCAÇÃO SUPERIOR UTILIZANDO PRÁTICAS EDUCACIONAIS EFETIVAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM - PROPOSTA DO USO DE JOGOS PARA VALORAÇÃO DO CONHECIMENTO EM SALA DE AULA

Danieli Barbosa Araújo

Roberta Pereira

Resumo: A educação superior é à base de formação para uma profissão. Dentro da academia, toda base e preparação são ofertadas para que o futuro profissional desempenhe da melhor forma a profissão que escolheu, entrando na posição de aluno e saindo na categoria de educador. Como forma de compromisso com o papel que assumiu, deve o professor buscar métodos que lhe foram transmitidos durante sua formação, trazendo-os para sala de aula, garantindo aos seus alunos uma aprendizagem significativa. Desta forma essa pesquisa pressupõe usar uma das metodologias de ensino apresentadas durante o ensino superior, na Universidade Estadual de Londrina - UEL, como forma de valorizar os conteúdos que o professor trabalha em sala de aula. Esta metodologia se pauta em usar jogos como forma de complemento ao ensino e estímulo ao aprendizado por parte do aluno em sala de aula, tornando mais efetivo o que se aprende e o que se ensina.

Palavras-chave: Ensino. Jogos. Aprendizado.

Introdução

Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito do programa de iniciação a docência, PIBID, do Curso de Geografia, da Universidade Estadual de Londrina, tendo sua aplicabilidade com alunos do 9º ano do Colégio Estadual Kasuco Ohara, no Município de Londrina- Pr. Ela é o resultado de uma sequência de aulas, cujo assunto central foi a Copa do Mundo de 2014, nas quais foram discutidos os impactos e os benefícios do mega evento no Brasil. A proposta se pauta em utilizar os jogos como forma de aprimorar o conteúdo trabalhado em sala de aula, complemento-o e reforçando o aprendizado do aluno.

A educação superior deve fornecer todo o suporte para preparar um educador. A função de educar vem aliada com a prática em sala de aula, que de maneira nenhuma deve desprezar o que a graduação forneceu como base e preparação para o papel de educar. Assim, como forma de efetivação dos conteúdos trabalhados em sala, e como forma de assumir assiduamente o papel de educador, o trabalho apresenta uma forma de complementar os conteúdos programados para o ano letivo, ou conteúdos extracurriculares. Desta forma propõe-se usar o jogo da trilha, intitulado: “Trilha da Copa do Mundo”, que faz uma abordagem rápida e interativa do que foi trabalhado pelo professor, todavia, este jogo é moldável, se encaixando em inúmeros outros conteúdos.

Esta foi uma proposta, na qual se reforçou os conteúdos trabalhados em sala de aula, e trouxe a percepção real do custo de ir a um estádio de futebol assistir um dos jogos da copa.

Os preços expostos na trilha foram simulações reais, causando nos alunos indignação, por serem muitas vezes preços altíssimos para produtos que normalmente são de baixo custo.

Desta forma, o uso do jogo validou ainda mais a participação crítica dos alunos ao conteúdo proposto, com a reafirmação de um conteúdo já trabalhado, e puderam aprender ainda mais, usando uma forma simples e dinâmica de se estimular a aprendizagem. Comprova-se também que a educação não ocorre apenas em sala de aula, com o quadro de giz cheio de textos, mas também e principalmente utilizando outros espaços, alternativos, criativos, proporcionando meios informais de educar as novas gerações.

Desenvolvimento

A escola, na atualidade, tem uma função social, que é a de ensinar e desenvolver os estudantes. E para que essa missão seja cumprida, cabe ao professor em sala de aula, procurar meios que desenvolva o aluno, tornando-o autônomo, pensante, curioso, indagador. Para que esta atuação em sala de aula ocorra, a base de formação do professor deve ser completa, e sempre enriquecida de mais saberes, para que este tenha ao final do curso, o preparo necessário para atuar e desenvolver seu papel, enquanto educador.

Tratando da escola, Demo (2003, p. 82) relata que a mesma “Pode ser o signo da imbecilização popular, mas pode ser instância fundamental de formação de cidadania de um povo, por mais que nada aí tenha impacto automático ou mecânico”. Ou seja, a escola depende de quem nela esta, de quem a faz.

Quando o professor quer ele faz, e faz diferente. É necessário que os educadores estejam inseridos nesse processo incansável de busca de novas metodologias para o ensino de sua disciplina na sala de aula. Mas porque buscar novas alternativas? Pensemos no quão significativo é estar em uma sala de aula, ouvindo falar sobre política, políticos sem demonstrar a importância da cidadania neste contexto. Falar em termos formais no contexto acadêmico pode não ser a forma mais adequada de explicar conteúdos políticos para jovens. É necessário situar o aluno no contexto trabalhado em sala de aula, colocando o mesmo como o membro mais importante de todos os conteúdos a serem discutidos.

Perde-se o sentido ir à escola, e não encontrar nela um significado para aquilo que esta sendo estudado. A internet, livros, sites, revistas fornecem significações tão quanto ou melhores do que aquelas repassadas em sala. “A sala de aula, lugar em si privilegiado para processos emancipatórios através da formação educativa, torna-se prisão da criatividade

cerceada, á medida que se instala um ambiente meramente transmissivo e imitativo de informações de segunda mão”. (Demo, 2003, p. 83)

O professor deve levar ao aluno algo que ele não encontre disposto na internet e este algo é a sua maneira de pensar a respeito de determinado assunto, são as interligações que o aluno consegue fazer, como associar política, não somente ao político, mas com o seu processo diário de ser cidadão, que têm direitos e deveres, que tem livre expressão, que opina, que discorda, que propõe, que questiona. O aluno deve entender e não decorar.

Mas para que o professor seja capaz de tornar um aluno pensante, deve ele ser o ser pensante. O professor deve ser pesquisador, capaz de elaborar suas próprias aulas, criando estratégias, metodologias de ensino. Em meio a tantas modernidades o professor tem hoje um leque gigantesco para se embasar e preparar aulas significativas, fugindo do tradicionalismo do livro didático e desenvolvendo seus alunos. “Em vez de ser apenas interprete do livro didático, o professor deveria ser o próprio livro didático” (DEMO, 2003, p. 86).

O professor desempenha assim um papel fundamental na formação do aluno, é através de seus ensinamentos que os alunos aperfeiçoam suas ideias, descobrem novas informações, e de fato tem validados em si o que a escola busca; tornar sujeitos pensantes, críticos, e que acima de tudo tenham encontrado na escola, um lugar de aprendizado.

966

Desta forma, educar vai além da transmissão de conteúdo, educar consiste em criar formas, estratégias, metodologias para que os alunos compreendam o que esta sendo trabalhado em sala. O aluno precisa antes de tudo, criar em si um interesse em aprender, e este interesse muitas vezes precisa ser estimulado pelo professor.

Assim, como forma de efetivação dos conteúdos trabalhados em sala, e como forma de assumir efetivamente o papel de educador, propomos uma forma de complementar os conteúdos discutidos em sala de aula.

Para a elaboração da trilha, foram utilizadas folhas de papel no formato A4, onde um caminho foi traçado e subdividido em várias paradas. Na primeira parada, onde se inicia a partida do jogo, e nas seguintes paradas até o final da trilha, tinha-se expresso alguns gastos que um turista, ou um visitante, teria se fosse ao estádio ver um jogo da copa do Mundo. Cada parada tinha um gasto, com café, lanche, almoço, deslocamento até o estádio, ingressos para o jogo, hospedagem, etc. O jogo é efetuado em duplas, e para que o mesmo aconteça, é necessário a trilha no papel A4, e um dado de jogo, que a cada lançamento representa onde o

individuo deve parar. Ao lançar o dado, o aluno ira parar em uma das casas da trilha, se o mesmo parar na casa “coma um lanche, valor R\$ 20, 00 reais”, deve assim fazer. Ganha o Jogo quem chegar ao final da trilha e gastar a menor quantidade de dinheiro.

Ao termino do jogo, cada dupla fez um relato, que foi entregue aos estagiários, respondendo a seguinte pergunta: As altas nos preços durante a copa podem ser benéficas ao Brasil? Ou podem ser prejudiciais ao consumidor Brasileiro?

Conclusão

Com a grande participação dos alunos nas atividades percebeu-se que o olhar crítico ainda existe, mas precisa ser despertado através da linguagem do mundo deles, os alunos.

A atividade permitiu trabalhar com os índices inflacionários, ocasionados pela presença do evento Copa do Mundo no Brasil de uma forma simples, capaz de prender a atenção dos alunos e cumprindo seu objetivo final, evidenciar as altas nos preços dos produtos nacionais. Com feitos simples, o professor consegue adaptar conteúdos a realidade e aos interesses dos alunos. O uso de novas metodologias em sala de aula mostra o quão válido pode se tornar o processo de aprendizagem do aluno, e quão significativo pode ser o trabalho do professor.

967

Referências Bibliográficas

- DEMO, Pedro. **Pesquisa principio Cientifico e educativo**.10 ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 77-97.
- CALLAI, helena Copetti. A geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? **Terra livre**, são Paulo, n.16, p.133-152, 1º semestre/2011.

ENSINANDO E APRENDENDO ASTRONOMIA: UMA EXPERIÊNCIA NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Juvenal Vitor Tavares Correia

Jackelini Darli

Ivanilda Higa

Resumo: Relata-se nesse trabalho uma sequência de aulas sobre o tema de Astronomia desenvolvida para alunos de segunda e terceira série do Ensino Médio, tendo em vista a participação na XVII Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica (OBA). As atividades foram desenvolvidas num colégio de rede estadual. Os conteúdos foram selecionados de acordo com a ementa da prova da OBA e abordados em 3 aulas em 4 turmas. Será apresentada a proposta de ensino elaborada e desenvolvida, com foco principal nos conteúdos de evolução estelar. Esse trabalho também traz reflexões acerca da primeira experiência dos bolsistas-docentes na docência em sala de aula.

Palavras-chave: Astronomia. Ensino de astronomia. Evolução Estelar. PIBID.

A Astronomia na Educação Básica e a OBA

A Astronomia é uma das mais antigas ciências, talvez, segundo Longhini (2010), pelo fato do “céu fazer parte da vida humana desde os seus primórdios” (LONGHINI, 2010, p. 87). E porque ensinar Astronomia na Educação Básica? Esta pergunta pode ser respondida em diversas perspectivas. As palavras de Daminelí (2012) expressam de uma forma bastante importante:

... cada vez que estendemos nossa observação a limites mais distantes do espaço exterior, nosso espaço interno se amplia: apalpando lá fora, crescemos por dentro. Esse é um dos papéis da Astronomia: ampliar nosso espaço interior, criando uma “fome” de que esse espaço seja povoado por mais literatura, cinema, música (DAMINELI, 2012, p. 7).

Embora os estudantes tenham curiosidade sobre os diversos temas da Astronomia, nem sempre a escola tem conseguido atender tal curiosidade na Educação Básica (LONGHINI, 2010).

Assim, é na busca de ampliar os espaços interiores, que optou-se por investir esforços na abordagem deste tema com os alunos do Ensino Médio, no contexto da OBA, organizada pela Sociedade Astronômica Brasileira (SAB) em parceria com a Agência Espacial Brasileira (AEB). É um evento anual, do qual as escolas das redes públicas e privadas podem participar de forma voluntária. A primeira edição ocorreu em 1998, e neste ano de 2014 está ocorrendo a sua décima sétima edição. Segundo a carta convite ao diretor (CANALLE, 2014), a OBA pretende “... muito mais ensinar do que avaliar o que o aluno já sabe sobre estas ciências” (CANALLE, 2014, p. 2).

Desenvolvimento das atividades

Neste trabalho apresentam-se reflexões acerca de uma experiência de iniciação à docência no âmbito do PIBID, do curso de Licenciatura em Física da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Apresenta-se a proposta de ensino desenvolvida sobre o tema de Astronomia, desenvolvida para alunos de segunda e terceira séries do Ensino Médio, com o intuito de fornecer-lhes subsídios para participação na XVII Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica (OBA) em 2014.

As atividades foram desenvolvidas no Colégio Estadual São Cristovão, localizado em São José dos Pinhais, Paraná.

Os conteúdos foram selecionados de acordo com a ementa da prova da OBA, do quarto nível, e foram organizados em cinco blocos:

1: Sistema Terra-Sol-Lua e alguns fenômenos: (sucessão dos dias e noites, fases da lua, eclipses Solar e lunar, marés, pontos cardeais e estações do ano);

2: Corpos celestes do Sistema Solar e unidades de medida (unidade astronômica – UA e ano-luz, planetas, cometas, asteróides, planetas anões e satélites naturais, galáxias e constelações);

3: **Evolução estelar (nuvem molecular, protoestrelas, gigante vermelha, super gigante vermelha, nebulosa planetária, anãs brancas, supernova, estrela de nêutrons, estrela de Wolf-Rayte e buracos negros);**

4: **Astronáutica (o que é Astronáutica, a estação espacial internacional, os satélites meteorológicos e de sensoriamento remoto e suas aplicações, o telescópio Hubble, os foguetes, Saturno, Ariane, Sovuz e Proton, os ônibus espaciais, o homem na lua, como os astronautas se comunicam no espaço, como manter e controlar um satélite em órbita, a corrida espacial, no Brasil: A Missão Centenário, os satélites, os foguetes, as instituições brasileiras voltadas ao desenvolvimento das atividades espaciais e por que o Brasil deve possuir um Programa Espacial);**

5: Gravidade, velocidade e órbitas dos satélites (velocidade de escape, velocidade dos foguetes, ônibus espaciais e satélites artificiais, órbitas de satélite e suas aplicações, noção da magnitude da gravidade).

Cada bolsista ficou encarregado de organizar a aula sobre um bloco de conteúdos. Neste trabalho o enfoque maior será dado ao bloco 3 – Evolução Estelar.

Ressalta-se que os bolsistas-docentes estão no início da graduação, o que lhes exigiu uma intensa preparação tanto em termos do aprofundamento dos conceitos de Astronomia quanto da aprendizagem de ser professor.

Foi elaborado um questionário prévio diagnóstico sobre assuntos de astronomia, para sondar o que os alunos já sabiam sobre esses assuntos. O mesmo questionário utilizado para diagnóstico foi aplicado para todas as turmas após a realização das atividades, com o intuito de observar a compreensão daqueles temas e com a inclusão de uma questão a respeito do que o aluno gostou nos conteúdos trabalhados nas aulas.

As perguntas relacionadas ao bloco de conteúdo 3 (evolução estelar) neste questionário diagnóstico foram: “O que é uma estrela? Dê exemplos; O que é um buraco negro?”

As respostas obtidas indicam de uma forma geral, que os alunos antes da apresentação do bloco 3 – evolução estelar – possuíam pouco conhecimento sobre o assunto que ia ser trabalhado, na maioria dos casos eles não souberam responder o que é um buraco negro. Em algumas respostas, disseram que buraco negro é uma região no espaço que suga tudo, como se fosse um ralo. Nas respostas sobre o que são estrelas, apareceram resposta como “são bolas de fogo, planetas que brilham”.

Após a realização do questionário diagnóstico, solicitou-se que os alunos fizessem uma pesquisa em horário extraescolar acerca dos seguintes temas: o que são constelações; as constelações do zodíaco; aviões, foguetes e satélites: o que são e para que servem; quanto da massa total de um foguete é combustível; quais são os combustíveis utilizados nos foguetes e nos satélites; quais velocidades atingem os veículos espaciais (foguete e satélite). O intuito dessa pesquisa era que houvesse um melhor entendimento destes temas no momento das aulas.

A aula ministrada relativa aos conteúdos do bloco 3 – evolução estelar – teve com o foco estudar a vida e morte de qualquer estrela do nosso Universo. Todo o conteúdo apresentado ensina o aluno a classificar uma estrela pelo seu tamanho e luminosidade (brilho), provar que é possível formar uma estrela somente com gás e poeira em condições adequadas, deduzir a formação de buracos negros e estrelas intermediárias. O propósito dessa aula é evidenciar a principal estrela do nosso Sistema Solar. Foi tomado como referencial o Sol pelo fato de ser a estrela mais próxima da Terra. O estudo do Sol é importante para perceber como ocorrem alterações no seu comportamento e como estas alterações afetam a Terra. O Sol também é importante para compreender o resto do Universo e de fato, é a única estrela

suficientemente próxima para permitir estudar detalhes sobre sua superfície. Obter informação sobre sua idade, seu raio, sua massa, sua luminosidade (brilho) e ter informação detalhada sobre o seu interior e sua atmosfera, é crucial para compreendermos outras estrelas e o modo como evoluem.

A metodologia utilizada foi aula expositiva e dialogada e o recurso didático utilizado foi uma apresentação de slides produzida no PowerPoint, com imagens no formato gif (imagem com efeitos de movimento), já que, dado o curto tempo disponível, considerou-se que este era o recurso mais adequado.

No primeiro slide foram apresentados diversos tamanhos e massas de planetas e estrelas comparadas com o Sol, para proporcionar uma compreensão melhor dos estágios de evolução, onde cada estrela depende do seu tamanho para evoluir. Houve uma grande surpresa por parte dos alunos no momento em que descobriram que há estrelas 100 vezes maior que o Sol.

Logo após essa primeira apresentação os conteúdos do bloco 3 – evolução estelar – foi dividido em 4 grupos:

- 1: protoestrela, sequência principal, gigante vermelha e anã branca.
- 2: protoestrela, sequência principal, gigante vermelha, super gigante vermelha, nebulosa planetária e anã branca.
- 3: protoestrela, sequência principal super gigante vermelha, supernova e estrela de nêutrons.
- 4: protoestrela, sequência principal, estrela de Wolf-Rayet, supernova e buraco negro.

Dentre todos os grupos apresentados um tempo maior foi destinado para o segundo grupo, no qual onde o Sol se encontra.

Finalmente, após todas as aulas terem sido ministradas, foi aplicado novamente o questionário, com o acréscimo de uma questão sobre o que o aluno mais gostou nos conteúdos trabalhados nas aulas, de forma a se tentar obter qualitativamente informações sobre a apreensão dos conteúdos pelos estudantes.

As respostas dos alunos após o estudo dos conteúdos de evolução estelar indicam que a compreensão e o domínio sobre o assunto melhoraram, tendo se obtido ao final, respostas tais como: “Estrelas são formadas inicialmente de poeira e gás. O nosso Sol é um exemplo vivo de estrela e além dele existem outras estrelas às vezes maiores ou menores que o nosso Sol”. Os resultados ainda estão sendo melhor analisados, para a composição do relatório final da atividade.

Reflexões Finais

Percebeu-se ao longo das aulas o desconhecimento, o interesse e curiosidade de alguns alunos pelo conteúdo de astronomia, o que provocou uma grande participação por meio de questionamentos aos bolsistas-docentes. Alguns alunos já tinham algum conhecimento a respeito dos conteúdos abordados, e estes estudantes também tiveram interesse e curiosidade e interagiam mais com perguntas a respeito daquilo que já sabiam, para confirmar ou compreender tais temas. Também houve o compartilhamento de ideias entre os alunos (com conversas paralelas bem-vindas) sobre tópicos de astronomia de interesse comum.

O sentimento de realização em ter um contato com os alunos foi de extrema importância e proporcionou aos bolsistas-docentes um entusiasmo pela profissão docente. Nesta primeira experiência foi possível perceber a dificuldade de se ensinar, o modo adequado de se comportar em uma sala de aula, a conduta adequada na hora de responder uma pergunta sem desvalorizar o próximo.

Referências

DAMINELLI, A. Prefácio. In: LANGHI, R. e NARDI, R. *Educação em astronomia: Repensando a formação de professores*. São Paulo: Escrituras Editora, 2012.

LONGHINI, M. D. e MORA, I. M. Uma investigação sobre o conhecimento de astronomia de professores em serviço e em formação. In: LONGHINI, M. D. (org.) *Educação em Astronomia: Experiências e contribuições para a prática pedagógica*. Campinas, SP: Editora Átomo, 2010.

CANALLE, J. B. G. *Convite para participar da XVII Olimpíada Brasileira e Astronomia e Astronáutica e da VIII Mostra Brasileira de Foguetes*. Disponível em <<http://www.oba.org.br/site/index.php?p=conteudo&idcat=11&pag=conteudo&m=s>>. Consulta em 19 de Setembro de 2014.

ENSINAR E APRENDER CONCEITOS DE ORIENTAÇÃO GEOGRÁFICA POR MEIO DA ATIVIDADE “CAÇA AO TESOURO”

Jéssica Aparecida Sommavila¹
Marilene Francieli Wilhelm¹
Lia Dorotéa Pfluck²
Roseli Terezinha Lorenzetti Faria³

Resumo: A prática pedagógica intitulada (Caça ao Tesouro) foi desenvolvida pelos acadêmicos bolsistas do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). A referida atividade foi realizada com o 6º ano A do Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta – Ensino Fundamental, Médio e Profissional, supervisionado pela professora regente voluntária do PIBID Roseli Terezinha Lorenzetti Faria. A prática foi realizada no dia 06 de junho de 2014, na Praça Willy Barth da cidade de Marechal Cândido Rondon-PR. O conteúdo e conceitos trabalhados durante a realização da atividade foram: “Orientação, localização, lugar, paisagem e espaço vivido”. Com a atividade visou-se estimular a compreensão da constante transformação do espaço geográfico. Para a efetivação da prática os acadêmicos planejaram a atividade com orientação da professora regente citada. Para a sistematização dos resultados os alunos elaboraram relatório da atividade.

Palavras-Chave: Ensino de Geografia. Caça ao Tesouro. PIBID.

Introdução

O subprojeto do PIBID “*O ensino de Geografia: da teoria à prática*” está vinculado ao LEG (Laboratório Ensino de Geografia), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campus de Marechal Cândido Rondon e apresenta como objetivo principal a mediação de atividades práticas, tornando o ensino de Geografia próximo da experiência e da realidade dos educandos. O subprojeto do PIBID de Geografia da UNIOESTE/Marechal Cândido Rondon-PR atua por meio da integração entre duas Instituições de Ensino Públicas e a Universidade, através da elaboração e desenvolvimento de atividades pedagógicas diferenciadas, pautadas no conteúdo trabalhado em sala de aula pelos professores supervisores do PIBID.

973

¹ Graduandas do Curso de Geografia/UNIOESTE/MCR. Bolsistas do Subprojeto “O ensino da Geografia: da teoria à prática”, PIBID/CAPES/UNIOESTE, 2011/2013 e 2014/2017; Membro do ENGEIO – Grupo de Pesquisa em Ensino e Práticas de Geografia, número do Grupo 34953/2011, cadastrado junto a Unioeste. jessica_sommavila@hotmail.com e maryejaimelive.com.

² Docente do curso de Geografia/UNIOESTE/MCR – Coordenadora do Subprojeto: “O Ensino da Geografia: da teoria à prática”, do PIBID/CAPES/UNIOESTE, 2011/2013. Membro líder do ENGEIO – Grupo de Pesquisa em Ensino e Práticas de Geografia, número do Grupo 34953/2011, cadastrado junto a Unioeste. liafluck@hotmail.com.

³ Professora da Rede Estadual de Ensino no Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta. Bolsista PIBID/CAPES/UNIOESTE. Supervisora do Subprojeto: “O Ensino da Geografia: da teoria à prática”, do PIBID, 2011/2013 e 2014/2017. Membro do ENGEIO – Grupo de Pesquisa em Ensino e Práticas de Geografia, número do Grupo 34953/2011, cadastrado junto a Unioeste. Rose_loren@yahoo.com.br.

Diante do desafio de desenvolver atividades práticas instigantes e atrativas, além de observar a constante transformação do espaço geográfico, o PIBID age como intermediário de metodologias diferenciadas de ensino.

A atividade desenvolvida foi denominada “Caça ao Tesouro”, e realizou-se com o 6º ano A do Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta-Ensino Fundamental, Médio e Profissional, localizado na cidade de Marechal Cândido Rondon–PR.

A prática foi organizada, fundamentada e desempenhada por 12 acadêmicos bolsistas do PIBID, um acadêmico voluntário, duas mestrandas voluntárias, dois docentes supervisores bolsistas das Instituições Públicas de Ensino onde o subprojeto é desenvolvido, um docente supervisor voluntário, duas coordenadoras do subprojeto e um docente voluntário do curso de Geografia da UNIOESTE⁴.

Desenvolvimento

Um dos principais propósitos da Geografia nos dias atuais é desenvolver nos educandos a capacidade de observar, analisar, interpretar e pensar criticamente a transformação que cerca a realidade, a relação entre homem e natureza e a compreensão das relações sociais de produção do espaço. Para Callai (2000, p. 84) “[...] estudar e compreender o lugar, em Geografia, significa entender o que acontece no espaço onde se vive para além das suas condições naturais e humanas”. A partir do conhecimento do lugar em que vive, o sujeito passa a conhecer a sua história e a compreender a dinâmica do que ali acontece. Contudo, afirma que o professor deve ser capaz de contribuir para a construção da cidadania do aluno, diante de uma realidade com diversos problemas sociais e econômicos.

Para que ocorra o processo de ensino-aprendizagem, o ensino necessita despertar o interesse do aluno, os educandos necessitam ser estimulados a estudar e pensar a Geografia. Uma das maneiras de auxiliar nesse processo é desenvolver diferentes práticas metodológicas com a inserção de recursos didáticos que vão além do livro didático, como jogos, aulas de campo, uso de geotecnologias, músicas, mapas, cartazes, teatro, etc.

⁴ Acadêmicos bolsistas: Acioni da Silva Koelzer, Aline Kammer, Andrews Nataniel Raber, Erci Zimmer Mohr, Fabiane Müller, Ivone Lodi Sehn, Jennifer Paola Vicini, Jéssica Aparecida Somavila, Luiz Paulo da Silva, Marilene Franciele Wilhelm, Sabrina Matias Granja e Salete Alves Baltazar. Acadêmico voluntário: Rafael Krupiniski; Mestrandas voluntárias: Camila Heimerdinger e Eliete Woitowicz; Docentes supervisores bolsistas: Eliane Liecheski Artigas e Guilherme Felipe Kotz; Docente supervisora voluntária: Roseli Terezinha Lorenzetti Faria; Coordenadoras do projeto: Dra. Lia Dorotéa Pfluck e Dra. Marli Terezinha Szumilo Schlosser; Docente voluntário: Mateus Marchesan Pires.

Por isso, foi elaborado o jogo pedagógico que oferecesse elementos para construção do conhecimento de maneira lúdica e divertida, de modo a aproximar os alunos da realidade extraescolar.

Relacionado ao jogo, Passini destaca:

É preciso considerar a finalidade da escolha do jogo, para que a atividade proposta aos alunos tenha objetivos claros e não acabe sendo apenas o jogo pelo jogo. [...] Consideram-se o tema a ser abordado, esquema utilizados, habilidades exigidas, a duração mínima e máxima, quantidade de participantes, faixa etária, limites. Além disso, o professor deve preparar o ambiente do jogo para possibilitar a máxima concentração, também necessária como postura do estudante (PASSINI, 1997, p. 121).

Com esta metodologia buscou-se através de um rol de conteúdos e conceitos (orientação, localização, lugar, paisagem e espaço vivido) referentes ao processo de ensino-aprendizagem, desenvolver um jogo pedagógico que evidenciasse o espaço vivido dos educandos, para que os mesmos pudessem perceber como o conhecimento estudado em sala de aula possui diferentes relações com o dia a dia.

Para que a atividade fosse desenvolvida com êxito, organizaram-se etapas: na primeira etapa, ocorreu o planejamento sistematizado da atividade pela professora e os pibidianos, relacionado com orientação e lugar. Em seguida, confeccionou-se um croqui do espaço físico da Praça Willy Barth, composto por latitudes, longitudes, orientações (Norte, Sul, Leste, Oeste), escala aproximada e legenda. Após, foi elaborado um texto relatando a história da Praça, baseando-se na dissertação de Piovesana (2007), expondo a importância da Praça para a comunidade e as transformações nela ocorrida no decorrer dos anos. E, por último, foram produzidas charadas/pistas relacionadas ao conteúdo geográfico estudado durante as aulas.

Na segunda etapa, os acadêmicos realizaram as observações na sala de aula do 6ºA, com intuito de conhecer os educandos e ao mesmo tempo observar a relação entre professor-aluno e aluno-professor. Já na terceira etapa, foi realizada a revisão do conteúdo (ministrado em sala) pelos acadêmicos/PIBID, utilizando slides, imagens e o texto sobre a Praça Willy Barth. Na quarta etapa, desenvolveu-se a prática por meio do jogo teste *in loco* entre pibidianos, para averiguar possíveis erros e planejar o tempo aproximado para o desenvolvimento da atividade.

A quinta etapa constituiu a prática “Caça ao Tesouro”, desenvolvida no dia 06 de junho de 2014 na Praça Willy Barth. Nesse dia, um grupo de bolsistas encaminhou-se até a Praça para colocar as charadas em seus respectivos esconderijos e o outro grupo se deslocou até Colégio para auxiliar a professora no deslocamento dos educandos do Colégio até a Praça.

Os alunos foram divididos em cinco equipes, e cada qual ficou sob a responsabilidade de dois pibidianos.

Ao chegar à Praça, os grupos foram concentrados ao lado do chafariz para receberem a explicação da atividade. Na sequência, cada equipe foi identificada por uma cor (vermelho, verde, amarelo, rosa e azul), escolhida aleatoriamente, receberam uma “caixa geográfica” contendo o croqui da Praça Willy Barth, envelope com a primeira pista, uma parte da imagem do Ponto Turístico da cidade de Marechal Cândido Rondon, caneta e régua.

Cada grupo possuía um ponto de partida que serviu de base para o início do jogo. O croqui serviu de orientação dos educandos na Praça, para encontrar as pistas e desvendar as charadas. A cor dos envelopes correspondia à cor do grupo, dentro deles estavam às pistas e as partes das imagens do Ponto Turístico do município de Marechal Cândido Rondon. A régua e a caneta serviram para traçar latitudes e longitudes na planta da Praça. As pistas foram sistematizadas em forma de charadas geográficas, caminho obrigatório para descobrir o tesouro.

O jogo começou a partir do som do apito da docente supervisora. Um acadêmico ficou responsável por cronometrar o tempo da atividade. O grupo que conseguia decifrar as pistas propostas, montar a imagem e encontrar o tesouro em menos tempo foi considerado o campeão.

Acredita-se que após esta prática, o simples trajeto até a Praça Willy Barth não será mais o mesmo. Além da lembrança das situações marcantes da atividade, é possível compreender as marcas deixadas pelo tempo na paisagem, seu uso diário, sua representação cartográfica e auxiliar na formação social do educando.

Conclusão

No decorrer do jogo verificou-se que os alunos participaram com interesse e se mostraram comprometidos em encontrar o “tesouro” (kit escolar). Percebeu-se que através dos jogos, “os alunos utilizam o pensamento lógico, trabalham as ferramentas da inteligência, constroem habilidades motoras, domínio de espaço, e são sujeitos ativos, saindo da passividade” (KLIMEK, 2007, p. 120). Com a realização da atividade, os educandos colocaram em prática o que aprenderam no decorrer das aulas. Segundo a professora regente da turma, após o desenvolvimento do jogo, houve maior proximidade entre professor-aluno e aluno-professor, melhora no comportamento, aumento do rendimento escolar e maior motivação dos estudantes durante as aulas de Geografia.

Essa experiência permitiu compreender que realmente faz diferença no processo de ensino-aprendizagem a motivação dos alunos por meio de aulas diferenciadas, com práticas que permitam ao educando vivenciar e evidenciar o que foi estudado na sala de aula no seu cotidiano. Ao término da atividade, os alunos manifestaram expectativas por novas atividades desenvolvidas pelos pibidianos juntamente com a professora regente, demonstrando que aulas diferentes da habitual, com propósitos claros, aproximam o aluno da sua realidade, tornando o aprendizado significativo para sua vida. E, assim as dificuldades e questões de orientação geográfica foram compreendidas de forma lúdica.

Bibliografia

CALLAI, Helena. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

KLIMEK, Rafael Luíz Cecato. Como aprender Geografia com a utilização de jogos e situações-problema. In: PASSINI, Elza Yasuko (Org.) et al. **Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007.

PASSINI, Elza Yasuko. **Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007.

PIOVESANA, Rodrigo. 2007. **Cidade em movimento: um estudo sobre a reinvenção do espaço urbano por adictos de Marechal Cândido Rondon-Paraná**. 2007. 175 p. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal da Grande Dourados, MS. Disponível em: <<http://www.ufgd.edu.br/fch/mestrado-historia/dissertacoes/dissertacao-de-rodrigo-piovesana>>. Acesso em: 10 Fev. 2014.

ENSINO DE BIOLOGIA VEGETAL A PARTIR DA CONSTRUÇÃO DE UM TERRÁRIO

Milena Caroline Francisco¹
Luiz Cláudio dos Santos Ferreira²
Tânia Klein³

Resumo: Em diversas literaturas, os terrários são apontados como modelos de ecossistema. E o presente trabalho relata uma experiência que tem sido vivida com alunos do segundo ano do Ensino Médio. As aulas acerca do ensino de Biologia Vegetal têm sido ministradas a partir do acompanhamento do terrário montado pelos próprios alunos. Conteúdos como: respiração, fotossíntese, ciclo biogeoquímico, biomas, fisiologia de plantas, tem sido trabalhado de forma mais simples, facilitando tanto o ensino quanto a aprendizagem. Esse método de aula estimula o trabalho em grupo e leva os alunos a uma aprendizagem mais significativa. E aos professores PIBID, da à oportunidade de capacitar-se mais a docência.

Palavras-Chave: Aprendizagem Significativa. Ensino de Biologia. Prática. Terrário.

Introdução

O vestibular cria uma ansiedade grande tanto nos professores quanto nos alunos. E isso tem feito com que o ensino seja dado de forma rápida e superficial, levando o aluno a uma aprendizagem mecânica. Infelizmente, o ensino de Biologia tem sofrido muito com isso.

Existe uma grande falha na falta de interação do teórico com a prática, e do aluno com o professor. Dessa forma, as práticas pedagógicas a qual temos defendido, vêm com o intuito de proporcionar essa interação.

O PIBID é um grande auxílio no desenvolvimento de práticas para o ensino de Biologia, e desafia a docência na busca de métodos de ensino mais dinâmicos e interessantes.

A prática utilizada no presente trabalho foi à construção de um terrário.

“Terrários são apresentados como modelos de ecossistemas terrestres e constituem-se de mini laboratórios práticos, através dos quais se procura reproduzir as condições do meio ambiente”. (ROSA, 2009, p. 7).

Três turmas de segundo ano do ensino médio do Colégio Estadual Gabriel Martins, de Londrina-PR, foram submetidas a essas aulas. A ideia surgiu a partir de um pré-teste aplicado a 104 alunos. Nos dados obtidos a maioria afirma ter dificuldade com o conteúdo de Biologia Vegetal. Baseando-se nesses dados o terrário foi utilizado como um apoio para o ensino.

¹ Acadêmica do Curso de Graduação em Ciências Biológicas – Licenciatura e Bacharelado. Universidade Estadual de Londrina (UEL) Londrina,PR. fmilenacaroline@gmail.com

² Acadêmico do Curso de Graduação em Ciências Biológicas – Licenciatura e Bacharelado. Universidade Estadual de Londrina (UEL) Londrina,PR. Luiz.luizcsf@gmail.com

³ Docente. Doutora em Ensino de Ciências. Orientadora PIBID. UEL. Londrina-PR taniaklein@uel.br

A proposta de criação do terrário é proporcionar aos estudantes a oportunidade de desenvolver capacidades, estimulando o trabalho em grupo e oferecer aulas mais atrativas.

O conteúdo das aulas é lecionado paralelamente com as mudanças ocorridas no terrário. Assim os alunos aprendem acompanhando e observando as variações.

Desenvolvimento

Muitos professores têm a ideia de que aulas mais dinâmicas são muito complicadas, e que diante da correria do dia a dia não há tempo pra tanta criatividade. A ideia do terrário é mostrar que de forma simples, o professor poderia levar a prática para dentro da sala de aula, com o intuito de aulas mais participativas e dinâmicas, que facilitem o ensino, que ira refletir na aprendizagem do aluno.

As primeiras aulas foram instrutivas com relação à montagem do terrário. Na primeira aula um esquema do terrário foi desenhado no quadro, e os alunos questionados com relação à necessidade de cada camada depositada. A partir disso uma discussão explicativa foi desenvolvida.

Alguns dos materiais utilizados na montagem do terrário foram solicitados aos alunos para que trouxessem, como: papel filme, fita adesiva, argila expandida ou pedras grandes, pedras de aquário, folhas secas, mudas e sementes. Os materiais de difícil acesso, como os aquários e a terra vegetal, foram disponibilizados pela Universidade Estadual de Londrina (UEL).

A turma foi dividida em quatro grupos. Cada grupo constitui-se com cerca de 8 a 10 alunos. Desde o primeiro dia, individualmente os alunos fizeram um relatório por aula. E esses relatórios foram entregues ao fim de cada bimestre como uma forma de avaliação.

Durante a montagem, em grupo, os alunos receberam orientações do professor PIBID, e também tiveram o auxílio de um roteiro. Os alunos colocaram primeiro uma camada de pedras grandes, seguida por uma camada de pedra de aquário. Sobre essa camada de pedra de aquário foi colocada uma camada de terra vegetal, sobre essa terra foi colocada uma camada de folhas secas (picadas), e por fim, mais uma camada de terra.

Os estudantes trouxeram diversas mudas e sementes de casa. Uma seleção desses materiais foi feita, e em grupo decidimos o que realmente seria plantado.

Com as mudas e sementes escolhidas e plantadas, tapamos o aquário com o plástico filme, vedamos com a fita adesiva e identificamos. (Figura.01).

As aulas seguintes de biologia aconteceram no laboratório (local onde se encontravam os terrários). No primeiro momento, os alunos observaram e anotaram todas as mudanças ocorridas no terrário. Depois a aula seguiu ministrada em exemplos que poderiam ser observados. Através desse método de acompanhamento mediante a observação, os alunos tiveram a oportunidade de dar forma as suas ideias.

Fig.01. Terrários concluídos.



Fotografia da autora. (2014)

O acompanhamento do terrário permite abordar em sala de aula conceitos como: fisiologia de plantas, fotossíntese, respiração, biomas, principais grupos de plantas, entre outros. Essas condições de ensino e aprendizagem são uma forma de incentivo à interação, e é uma motivação e tanto para os alunos.

Uma aula prática experimental serve para exercitar o pensamento e a argumentação sobre o aspecto em estudo. É importante que os alunos compartilhem seus conhecimentos, suas produções, para que estes, após serem submetidos à crítica, adquiram validade. (FAGUNDES, 2007, p. 333).

A prática instigou os alunos na montagem de seu próprio terrário, melhorou a argumentação, e a criação de hipóteses, e permitiu uma aprendizagem mais significativa, efetiva e duradoura. E aos professores PIBID, essa vivência é um grande estímulo para a constituição docente.

Conclusão

Esse trabalho evidenciou ao professor o quanto a prática tem influencia positiva no aprendizado, tornando o mais significativo. Principalmente quando as aulas práticas são mais interessantes, com discussões que transcende o conhecimento ao nível dos saberes cotidiano. Notamos que os alunos tem se envolvido mais e as aulas tem estimulado a criatividade e criticidade. Os estudantes tiveram uma maior compreensão acerca das relações ecológicas que ocorrem no meio ambiente. Portanto, além do aprimoramento das aulas o terrário é uma ótima sugestão de ensino, pois foi constituído de forma simples, e pode ser aproveitado como um elemento de pesquisa, avaliação e ensino dos mais diversos conteúdos, biológicos, ecológicos, zoológicos. Além do mais, também trouxe ao professor um método mais fácil para a explicação do conteúdo enriquecendo o trabalho dos discentes da educação básica. E para nós alunos PIBID uma grande experiência para o aprimoramento da nossa docência, nos tornando mais capacitados para enfrentarmos o futuro.

Referências

- ROSA, R. T. N. **Terrários no ensino de ecossistemas terrestre e teoria ecológica**. Rev. Bras. De Ensino de Ciência e Tecnologia, v. 2, n. 1, p. 7, 2009.
- FAGUNDES, S. M. K. Experimentação nas aulas de ciências: um meio para a formação da autonomia. In: GALIAZZI, M. C. **Construção curricular em rede na educação em ciências: uma proposta de pesquisa na sala de aula**. UNIJUÍ, Ijuí, 2007. 333 p.

ENSINO DE FORMA DINAMICA DA CLASSIFICAÇÃO TAXONÔMICA DOS SERES VIVOS

Elvira de Bastiani
Noara Kapp Fernandes
Gislaine Martins
Alice Vogel

Resumo: A atividade proposta teve por objetivo proporcionar aos alunos do 7º ano do ensino fundamental, a compreensão da classificação taxonômica de forma dinâmica e interativa. Para isso foi realizado um embasamento teórico, abordando a importância da classificação dos seres vivos, apresentado aos alunos o primeiro método de classificação criado por Aristóteles, em seguida os demais, assim até o de Lineu que é utilizado atualmente. Como forma de dinamizar e complementar a aula utilizou-se um modelo didático espelhado na classificação do gato contendo a hierarquia até o nível de espécie, sendo uma pirâmide com velcro onde os alunos colavam imagens de animais que se encaixavam em um local previamente determinado para aquele exemplar, formando assim uma pirâmide completa. Esta atividade se mostrou positiva pelo fato de os alunos participarem da aula ativamente, o que auxilia na compreensão do tema proposto bem como na sua memorização.

Palavras-chave: Dinâmica; Classificação taxonômica; Aprendizagem.

982

Trabalhando o tema classificação taxonômica de forma dinâmica.

Introdução

A avaliação, enquanto atividade essencial integrada aos processos de ensino e de aprendizagem constitui-se numa prática ampla em âmbito educacional, assumindo não só a função de certificação da aprendizagem realizada e das competências desenvolvidas pelos estudantes bem como de elemento integrante e regulador das práticas educativas.

Para melhor compreender uma disciplina, que neste caso é a de ciências, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), é importante a utilização de ferramentas diversificadas em sala de aula, que possibilitem a criação de conhecimentos, tais ferramentas são eficazes e contribuem para o aprendizado do estudante.

Enquanto educador, se faz necessário repensar a avaliação, diagnosticar o aluno, perceber o que ele sabe e caminhar num processo de construção do conhecimento de sua aprendizagem. Além disso, deve-se ter em mente que os instrumentos de avaliação da aprendizagem devem ser sempre refletidos e adequados para coletar os dados que estamos necessitando para configurar o estado de aprendizagem do educando (LUCKESI, 2000). Quando não há uma diversidade nos procedimentos de ensino, o aluno geralmente não

demonstra muito interesse, ou sequer o manifesta em participar das atividades propostas pelo educador.

Para o professor ter sucesso no processo ensino-aprendizagem devem ser estabelecidos com clareza precisão os objetivos de seu ensino e estabelecida a forma de avaliar. O planejamento juntamente com os objetivos serve para orientar o professor na escolha de estratégias e metodologias de ensino que tornem a aprendizagem mais fácil, agradável e significativa, direcionando a avaliação tanto do seu desempenho quanto o do discente (MORETTO, 2008; GIL, 2008).

A formação de professores qualificados é uma das mais relevantes funções sociais das Universidades. Frente à descontinuidade de ações governamentais voltadas para a educação básica, o baixo incentivo ao docente dos Ensinos Fundamental e Médio e da precariedade de recursos destinados à escola pública pelos governantes, torna-se extremamente importante o papel desempenhado pela Universidade Pública.

Visando contribuir com a formação dos professores foi criado o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela CAPES, o qual oportuniza os licenciandos à prática docente durante o período de sua graduação.

983

Com isso o presente trabalho relata uma das atividades desenvolvidas através do projeto PIBID – da Universidade Estadual do Paraná, *Campus* de União da Vitória – UNESPAR, da área de Ciências Biológicas, desenvolvido na Escola Educação Básica Professor Balduino Cardoso em Porto União – SC. A atividade proposta teve por objetivo proporcionar aos alunos do 7º ano do ensino fundamental, a compreensão da classificação taxonômica de forma dinâmica e interativa, tendo como ponto de partida a história da classificação.

Desenvolvimento

Este trabalho foi aplicado entre o mês de julho e agosto de 2014, com os alunos do 7º ano do Ensino fundamental, no total de 20 alunos. A atividade proposta visou proporcionar aos alunos do 7º ano do ensino fundamental, a compreensão da classificação taxonômica de forma dinâmica e interativa, tendo como ponto de partida a história da classificação.

A Classificação nada mais é que organizar as plantas e animais conhecidos em categorias que pudessem ser mencionadas. O Primeiro sistema de classificação foi criado por Aristóteles no século IV a.C. Nos séculos XVII e XVIII os botânicos e zoólogos começaram a esboçar o atual sistema de categorias, ainda baseados em características anatômicas e continua

sendo à base da classificação atual. Lineu fez o primeiro trabalho extenso de categorização, em 1758, criando a hierarquia atual.

Para o início desta atividade foi realizado um embasamento teórico, abordando a importância da classificação dos seres vivos, apresentado aos alunos o primeiro método de classificação criado por Aristóteles, em seguida os demais, assim até a de Lineu que rege atualmente. Tendo em vista a dificuldade dos alunos de assimilarem esse conteúdo, destacando as regras de nomenclatura utilizando para isso vários exemplos, o mesmo critério foi usado para os grupos taxonômicos.

Como forma de dinamizar e complementar a aula utilizou-se um modelo didático espelhado na classificação do gato contendo a hierarquia até o nível de espécie, sendo uma pirâmide com velcro onde os próprios alunos colavam imagens de animais que se encaixavam naquela determinada parte da pirâmide, criando assim uma pirâmide completa. À medida que a categoria taxonômica era mencionada os alunos colavam suas respectivas imagens, até o momento em que restou somente uma imagem para completar a pirâmide, que neste caso era a imagem do gato coincidindo com a categoria espécie.

984

Conclusão

Os recursos utilizados para ministrar esta atividade despertaram a atenção dos estudantes, mostrando que atividades diferenciadas como a apresentada neste trabalho atraem o interesse dos mesmos. Esta atividade mostrou-se positiva pelo fato de os alunos participarem da aula ativamente, auxiliando na compreensão do tema proposto bem como sua memorização, evidenciando que atividades como esta devem ser amplamente difundidas nas aulas. O conteúdo do tema proposto e a realização da pirâmide com velcro possibilitou o aprofundamento conceitual e teórico-metodológico dos estudantes de ciências, contribuindo no planejamento de atividades dinâmicas avaliativas, ampliando as experiências da formação dos docentes através dos conhecimentos adquiridos.

Referências Bibliográficas

- LUCKESI, C. C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Pátio**. Porto alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000.
- GIL, C. A. **Didática do Ensino Superior**. Atlas: São Paulo, 2008.
- MORETTO, V. P. **Prova**: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. 8 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

ENSINO DE GEOGRAFIA ATRAVÉS DA UTILIZAÇÃO DE EXPERIMENTOS: TRABALHANDO O TEMA DE EROSÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Mariana Pereira da Silva¹
Angélica Lika Miyoshi²
Ricardo Aparecido Campos³

Resumo: Tendo como objetivo ampliar o debate e a pesquisa sobre Geografia Física no Ensino Fundamental II, utilizando diferentes recursos didáticos que mediam o processo de ensino-aprendizagem em diversos níveis. Aplicando assim, experimentos de erosão, sabendo-se que a mesma pode ocorrer em toda parte do planeta.

Palavras-chave: Geografia. Jogos. Experimentos.

Introdução

Este trabalho está em desenvolvimento no projeto PIBID Geografia – UENP, Campus de Cornélio Procópio-PR, no qual têm por objetivo ampliar o debate e a pesquisa sobre o Ensino de Geografia Física, e apresentar uma proposta didática sobre o conteúdo espaço rural com a utilização de experimentos e jogos.

Para realização deste trabalho foram necessárias pesquisas bibliográficas relacionadas ao ensino de geografia e observações de aula de Geografia no Ensino Fundamental II, no colégio participante do programa no município de Cornélio Procópio-PR.

O estudo produzido da prática pedagógica sobre a temática físico-natural, a forma de se trabalhar e a análise dos livros didáticos referente ao Ensino Fundamental II sobre esse conteúdo demonstra a pouca relação com o cotidiano do aluno, se restringindo apenas na abordagem conceitual (ASCENÇÃO, 2013).

De acordo com Moraes (2013), a temática físico-natural apesar de pouco abordada no Ensino de Geografia é de extrema importância, pois possibilita identificar o modo de apropriação da sociedade por diferentes espaços geográficos formando uma totalidade.

Uma visão de conceitos sobre o conteúdo programado

Segundo Pontuschka; Paganelli; Cacete (2009) as várias linguagens constituem em recursos que necessitam ser utilizados, seja na instituição escolar ou em outros lugares, pois através desses instrumentos serão constituídos os conhecimentos.

Os recursos didáticos ou também denominados de propostas didáticas, que mediam o processo de ensino-aprendizagem em diversos níveis e contextos são utilizados através de alguns critérios, tais como, adequação do instrumento ao conteúdo que será trabalhado; encaminhamento do desenvolvimento da aula; e características da turma (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009).

¹ Discente, Bolsista PIBID do Subprojeto: Geografia da Universidade Estadual do Norte do Paraná. Email: marianaps39@gmail.com

² Discente, Bolsista PIBID do Subprojeto: Geografia da Universidade Estadual do Norte do Paraná. Email: miyoshiangelica@gmail.com

³ Docente, Coordenador de Área PIBID, Subprojeto: Geografia da Universidade Estadual do Norte do Paraná. Email: rcampos@uenp.edu.br

Para Pontuschka; Paganelli; Cacete (2009) a denominação recursos didáticos refere-se aos materiais ou linguagens, como por exemplo, livros didáticos e paradidáticos, gráficos, mapas, músicas, poemas, experimentos, jogos, entre outros, que utilizados de forma adequada permitem melhor aproveitamento no processo de ensino-aprendizagem, através de uma maior interação, participação e socialização dos alunos e professores.

As paisagens do campo e da cidade se diferenciam por vários elementos, podendo ser naturais para a área rural e os elementos humanos ou culturais que se destacam na área urbana. Saquet (2010, p. 159) define rural como:

(...) marcado, em suas características mais gerais, pela propriedade fundiária intimamente ligada a forças e relações produtivas específicas (como instrumentos rudimentares e o trabalho familiar), indústria ainda na fase artesanal, divisão do trabalho, dispersão populacional, relação muito próxima de indivíduos com a natureza exterior, relações de vizinhança e ajuda mútua (cooperação), identitárias (...) (SAQUET, 2010, p. 159).

Instrumentos de ensino

No decorrer das aulas serão aplicados vários instrumentos de ensino, um deles é o experimento relacionado à erosão do solo.

Este experimento será confeccionado, sendo aplicado em uma turma de aproximadamente 30 alunos no 7º ano do Ensino Fundamental II, e tem como objetivo a representação prática dos impactos causados pela modernização no espaço rural e revisão do conteúdo.

A erosão acelerada é resultado do impacto sobre as propriedades físicas do solo, causando prejuízos ao meio ambiente. Observa-se uma inadequação do planejamento de uso do solo ao se deparar com o crescente número de habitações implantadas em locais inadequados e sem elaboração do devido estudo de impacto ambiental. Segundo Guerra (1999), o processo erosivo causado pela água das chuvas tem abrangência em quase toda a superfície terrestre, em especial nas áreas de clima tropical, pois os totais pluviométricos são bem mais elevados do que em outras regiões do planeta.

Os materiais necessários para a confecção do experimento da erosão do solo: três garrafas PET, terra, areia, tesoura ou estilete para recortar a garrafa, e alpiste.

Procedimento Metodológico

Primeiramente serão recortadas as três garrafas pet em horizontal acima do nível da tampa da garrafa; em seguida colocar a terra em duas garrafas e na terceira acrescentar areia; o alpiste (a utilização do alpiste é opcional podendo ser substituído por outras sementes) será plantado em uma das garrafas que foi adicionado a terra. Para a utilização deste experimento necessita que o alpiste esteja nascido, por tanto a preparação do mesmo leva sete dias para ser utilizado.

Para finalizar e revisar o conteúdo de forma mais lúdica será aplicado o jogo da Trilha Geográfica como revisão, onde os alunos mostrarão o que aprenderam no decorrer das aulas.

Os jogos são recursos que proporcionam interação entre os alunos e com o professor, contribuindo na cooperação, respeito, superação do egocentrismo, auxiliando os discentes a pensar sobre o espaço que estão inseridos (CASTELLAR; VILHENA, 2010).

Para a confecção e realização do jogo da Trilha Geográfica será necessário de um tabuleiro (poderá ser feito em qualquer material ou imprimir na gráfica); papel sulfite para imprimir as questões; papel cartão para fazer as fichas de questões; dado (01 para cada tabuleiro); 06 pinos (01 para cada participantes).

O jogo apesar de ser um recurso pouco aplicado em sala de aula, possui um elevado valor devido aos benefícios que proporciona, tais como, cria entusiasmo e expectativa nos alunos, ativa o raciocínio lógico, melhora a coordenação motora e a socialização do conhecimento, respeito ao próximo, entre outros (PASSINI, 2007).

Considerações finais

Portanto esperamos que com esta proposta didática apresentada, através da utilização de recursos como o experimento da erosão do solo e o jogo da Trilha Geográfica que será confeccionada no projeto PIBID-Geografia, possa proporcionar uma melhor compreensão do conteúdo sobre o espaço rural e sua modernização, transformando a teoria em prática através dos recursos que serão utilizados em sala de aula, para que os discentes relacione o conteúdo com a vivência do cotidiano fazendo com que o mesmo construa seu conhecimento. Além da contribuição no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, espera-se que possibilite o enriquecimento das práticas de ensino da professora regente, e aquisição de experiência e prática de elaboração e aplicação dos instrumentos de ensino pelos bolsistas de iniciação à docência.

Referências

ASCENÇÃO, V. de O.R. **Abordagem do conteúdo “relevo” na educação básica.** In: CAVALCANTI, L. de S. (org.). *Temas da Geografia na escola básica.* Campinas: Papirus, 2013. p. 45-64.

CASTELLAR, S. VILHENA, J. **Jogos, brincadeiras e resolução de problemas.** In: *Ensino de Geografia.* São Paulo: Cengage, 2010.

MORAIS, E. M. B. de. **As temáticas físico-naturais como conteúdo de ensino da Geografia escolar.** In: CAVALCANTI, L. de S. (org.). *Temas da Geografia na escola básica.* Campinas: Papirus, 2013. p.13-44.

PASSINI, E. Y. **Recursos didáticos: do quadro-negro ao projetor, o que muda?.** In: *Prática de Ensino de Geografia e Estágio Supervisionado.* São Paulo: Contexto, 2007.

PONTUSCHKA, N. N. PAGANELLI, T. I. CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia.** São Paulo: Cortez, 2009.

SAQUET, M. A. **Por uma abordagem territorial das relações urbano-rural no sudoeste paranaense.**In: SPOSITO, M.E.B. e WHITACKER, A.M (orgs). **Cidade e campo: Relações e contradições entre urbano e rural.** São Paulo: Expressão Popular, 2010. P. 157-186.

ENSINO DE HISTÓRIA E SUAS ABORDAGENS NA SALA DE AULA: A ESCRITA NA MESOPOTAMIA

Letícia Maria da Cruz Jardim¹

Samanta Botini do Santos²

Resumo: A presente comunicação pretende mostrar o trabalho realizado pelos alunos do PIBID no curso de graduação em História da UENP, com os alunos dos 6º ano das turmas “D” e “E”, no Colégio Estadual Luís Setti, na cidade de Jacarezinho, PR. Neste trabalho será abordada a intervenção feita no Colégio, onde a temática da aula ministrada foi “A História da Escrita” onde foram trabalhados conteúdos sobre Mesopotâmia, priorizando na abordagem a importância e início do surgimento da escrita, como é usada e suas implicações na atualidade dentro do cotidiano dos alunos e na vida em sociedade.

Palavras-chave: Ensino de História. Mesopotâmia. História da Escrita.

Introdução

O Colégio Estadual Luiz Setti está localizado na Vila Setti, na cidade de Jacarezinho, PR. Contando com uma boa estrutura, adaptada a alunos com necessidades especiais, a escola oferece laboratório de informática, laboratório de ciências aos alunos, além de sala de vídeo contendo uma lousa digital, biblioteca com ambiente para leitura, além de cada sala contar com a presença da TV pendrive.

O subgrupo de bolsistas formado por cinco bolsistas, do qual os autores do trabalho participam, atua no colégio nas turmas “D” e “E” do 6º ano do Ensino Fundamental, que contam com 32 e 35 alunos por classe, respectivamente, e tem como professora titular da turma Nelci Silvério de Carvalho.

Desenvolvimento

Até o ano de 1960, a metodologia e os conteúdos para se ensinar História ainda eram de uma História cronológica e elitista. Desde então, as propostas de mudanças foram se concretizando, tanto metodológicas, quanto de conteúdos de ensino, afim de manter uma conformidade entre os conteúdos e os métodos. “Professores promoviam alguns debates em face de um direcionamento que não se limita a renovar o método, mas almejava repensar a função social e política das disciplinas escolares, sobretudo da História.” (BITTENCOURT, 2005, p. 91). Dentre as mudanças proporcionadas por essa nova perspectiva de ensino, novas

¹ Graduanda curso de História da UENP, Campos de Jacarezinho.

² Graduanda curso de História da UENP, Campos de Jacarezinho.

práticas em sala de aula auxiliam o professor. Criava-se uma nova possibilidade de se ensinar, utilizando-se documentos, filme e músicas, por exemplo, não mais para se ilustrar o conteúdo ensinado, mas sim, como parte do material didático para ser utilizado na sala de aula.

A principal preocupação na elaboração dessa intervenção foi o uso do conhecimento escolar na vida cotidiana do aluno. Assim foram lançadas, como introdução da intervenção, questões sobre a vida deles em relação à escrita, como por exemplo, como seria possível fazer uma lista de compras sem a escrita, ou como registrar ideias para outra pessoa e que ela entendesse claramente o que foi registrado. Com essas questões buscou-se fazer uma ponte entre o conhecimento que estávamos passando aos alunos e o dia a dia, proposta nas Diretrizes Curriculares Estaduais:

Outro fator a se considerar e enfatizar são as perguntas “por quê?”, “como?”, “quando?” e “o quê?”. Ao propor questões como está não significa que estão sendo construídas problemáticas. Diante disto é fundamental ir além destas questões, considerando as seguintes possibilidades: levantar hipóteses acerca dos acontecimentos do passado, sendo que para isto professores/alunos devem recorrer às fontes documentais, preferencialmente partindo do seu cotidiano (PARANÁ, 2008, p.44).

Utilizando-se de uma abordagem temática da História, a intervenção realizada “A História da Escrita” teve o seu início fazendo um resgate a uma intervenção anterior, com a temática “A História e o Desenvolvimento das Cidades” também no conteúdo de Mesopotâmia, mostrando aos alunos que houve uma migração do campo para o espaço urbano e assim tornando essas sociedades mais complexas e com novas necessidades: “[...] as revoltas no interior do país levaram a uma migração significativa do campo para a cidade, fazendo com que a maioria da população se tornasse urbana.” (POZZER, 2003)

Os conteúdos abordados foram antecipadamente trabalhados pela professora e isso se mostrou interessante tanto para os alunos quanto para a professora, pois foi possível fazer uma análise do que foi aprendido nesse conteúdo e de que maneira a intervenção contribuiu para que houvesse um novo olhar dos alunos sob o mesmo conteúdo, os auxiliando com novos conhecimentos.

Na produção da intervenção buscou-se como metodologia de ensino a história temática. Fugindo da forma tradicional cronológica, e tentando mudar o olhar dos alunos sob a História, não como algo pré-determinado ou como se os acontecimentos fossem em uma ordem natural. Consiste em abordar conceitos importantes, porém dentro de uma temática específica, tal como aponta Circe Bittencourt: “a opção pela História temática, como também se denomina, é justificada, nas propostas curriculares, por variados motivos, mas, sobretudo que pretenda atender as necessidades da nova geração.” (BITTENCOURT, 2005)

Em diversos momentos da aula foram feitos questionamentos aos alunos, muitas vezes em forma de situação problema e sobre as atividades deles no seu círculo social, buscando dessa forma fazer com que eles próprios estabelecessem um conhecimento sobre o tema, fazendo do docente alguém que auxilia no conhecimento e não o impõe:

O professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e as opiniões dos alunos mostram como eles estão reagindo à atuação do professor, às dificuldades que encontram na assimilação dos conhecimentos. Servem também para diagnosticar as causas que dão origem a essas dificuldades. (LIBÂNEO, 1994, p.250)

A intervenção foi didaticamente dividida em partes, para demonstrar aos alunos o desenvolvimento da escrita. Num primeiro momento, expomos aos alunos sobre o surgimento da escrita, levando em conta todo o contexto da Mesopotâmia, de um cenário onde o trabalho era totalmente voltado para agricultura e foi necessário um controle de produção. E também na vida em sociedade como um todo, na troca de informações entre as pessoas para que acontecesse de uma maneira em que todos, em qualquer circunstância se entendessem. Na abordagem seguinte foram explicadas as primeiras noções de escrita através de uma atividade lúdica, tendo em vista um melhor entendimento dos alunos, tal como sugere Bittencourt: “que as novas formas de apreensão do conhecimento ocorrem pela alternância entre a oralidade, os sons e o visual.” (BITTENCOURT, 2005, p. 108)

Foi utilizado massinha de modelar com a intenção de se imitar tabletes de argila mesopotâmicos, usados no processo de registro cuneiforme. Assim, foi usada uma cunha para inserir símbolos já conhecidos do cotidiano dos alunos nos tabletes de massinha, criando uma mensagem e uma recepção da mesma. Esperava-se mostrar aos alunos como eram feitos os primeiros tipos de escrita (passando desde os primeiros tipos de cálculos, depois para os desenhos e por fim sinais que foram desenvolvidos para que houvesse uma escrita em que fosse possível registrar sentimentos abstratos e que outra pessoa pudesse entender.

Em seguida, lançando mão de um rolo de madeira contendo figuras em alto relevo feitas a partir de linha colada à superfície e simulavam um objeto usado na escrita mesopotâmica, os alunos perceberam que era possível estampar no tablete a informação desejada, quantas vezes fosse o necessário.

Como foi de preocupação no momento de produção da intervenção, não deixamos somente o caráter informativo na aula, mas buscamos fazer com que os alunos pudessem refletir sobre como a escrita é importante. Foram feitos questionamentos aos alunos sobre os diversos motivos aos quais era e é importante escrever. A partir dessas questões e reflexões

falamos sobre como a escrita influenciou no direito e na burocracia da época, citando o Código de Hamurabi. Usando do Código de Hamurabi foi possível abordar a divisão social da Mesopotâmia, citando as classes sociais, focando nos escribas (pessoas de alta classe que se dedicavam aos estudos e eram os únicos que sabiam ler e escrever).

A atividade avaliativa que buscava analisar o que pode ser assimilado do aluno sobre a aula apresentada e seus conhecimentos do assunto consistia em ler o seguinte trecho de uma das leis do Código de Hamurabi:

Se um homem cegou o olho de outro homem, o seu próprio será cegado. Mas se o olho de um escravo pagar metade do valor desse escravo. Se um homem bateu, na face de outro homem que é igual a ele, pagará uma mina de prata, mas se bateu na face de um homem superior será açoitado sessenta vezes com um chicote de couro, se um escravo bateu na face de um homem livre, cortarão a orelha. (Hamurabi,1772)

Feita a leitura do trecho pedia-se que os alunos interpretassem o que o trecho da lei e exporem as opiniões. Alguns alunos realizaram bem a atividade, falando um pouco sobre o trecho disponibilizado e colocando sua opinião, porém isso só foi possível devido a leitura conjunta e a explicação de cada item pedido. Nenhum dos alunos presentes se recusou realizar a atividade proposta.

Na realização da atividade avaliativa foi possível perceber um problema na interpretação de texto e na hora de organizar as ideias e as informações recebidas para colocar no papel. Os alunos foram participativos no que diz respeito à aula toda, fazendo perguntas e questionando. O maior das dificuldades percebidas na análise da atividade foi na interpretação.

Conclusão

Foi possível observar como o interesse e participação nas aulas através dessa metodologia escolhida, e efetiva participação por parte deles, mudou a forma como eles, observaram, assimilaram e se mostram interessados ao longo das aulas pelo conteúdo trabalhado, pois a participação também gerou uma expectativa, por parte deles, o que facilitou também no desenvolvimento da atividade avaliativa, quando todos mostram entender do conteúdo trabalhado, já que participaram ativamente durante toda a aula. Por ser algo considerado “diferente” sob a ótica deles, despertou maior atenção, obtendo grandes resultados de interesse e aprendizagem.

Sendo assim, os recursos didáticos que prometem esse grande diferencial nas aulas, podem ser um bom auxílio para o professor com relação a ganhar o interesse dos alunos. Porém deve-se sempre utilizá-los com a devida preparação conceitual, para que não seja encarado por parte dos alunos também como uma aula de brincar.

Referências Bibliográficas:

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, J. C.. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Programa de Desenvolvimento Educacional**. Disponível em: <<http://www.pde.pr.gov.br/>>. Acesso em: 16 ago. 2014.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Colégio Luiz Setti - Blog**. Disponível em: <<http://www.jzoluzsetti.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1>> Acesso em: 16 ago. 2014.

POZZER, K.M.P. O exercício do direito na Mesopotâmia Antiga. **Revista Justiça e História**, v. 2, n. 3, 2002. Disponível em: <http://bdjur.stj.jus.br/dspace/handle/2011/65837>> Acesso em: 20 set. 2014

UNIESP, **Código de Hamurabi**. Disponível em <<http://www.uniesp.edu.br/faimi/revistajuridica/downloads/numero6/codigo.pdf>> Acesso em : 20 set. 2014.

ENSINO DE INGLÊS E AS REDES SOCIAIS

Aline Antero Martins¹

Thaísa de Andrade Jamoussi²

Resumo: Este trabalho tem como objetivo fazer uma ligação entre as redes sociais e o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, neste caso o Inglês. Levando em conta que a maioria dos alunos possui acesso diário às redes sociais, buscaremos inicialmente entender porque os alunos possuem grande facilidade com o uso da língua inglesa nas redes sociais, mas apresentam tanta dificuldade para com a mesma quando trabalhada em sala de aula.

Palavras chave: PIBID. Língua Estrangeira. Redes Sociais. Ensino-Aprendizagem.

Introdução

O sistema de ensino sempre foi baseado nas tecnologias e recursos disponíveis. Um exemplo disso são os livros didáticos que há muito tempo são conhecidos, porém durante anos foram usados apenas pelo professor. Atualmente, o acesso à internet se disseminou pelo mundo e tornou-se algo muito popular. Com isso, o acesso às redes sociais que são acopladas à Internet foram socializadas, aumentando assim o público que as utiliza. Deste modo é de grande importância analisar as transformações que ocorrem quando essas redes sociais são usadas como ferramenta de aprendizagem de uma língua estrangeira, neste caso o Inglês.

993

Breve histórico sobre os métodos de ensino de idiomas

O ensino de idiomas surgiu na Europa Medieval, após o estabelecimento de línguas modernas como padrão nas conversas, tornou-se necessário ensinar a língua presente na literatura: o latim. A partir daí um método foi desenvolvido para que as pessoas tivessem a chance de aprender uma língua estrangeira. Como a necessidade de aprender o latim tinha por objetivo quase exclusivo a leitura, o método adotado para o seu ensino era a *gramática e tradução*. Neste método os alunos aprendiam a língua decorando regras gramaticais e listas de vocabulário.

Normalmente surgiram críticas quanto ao método e críticos enfatizavam a necessidade de reformulação total do ensino de línguas. A partir disso surgiu o *método direto*, que é um método que se caracteriza em aprender a língua estrangeira a partir da própria língua

¹ Graduanda de Letras – Português Inglês na Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: alineantero06@hotmail.com

² Professora do Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: thaisadeandradejamoussi@gmail.com

estrangeira. Diferentemente do método anterior, o método direto parte do pressuposto que o aluno deve aprender a pensar na língua estrangeira e construir o seu sistema linguístico sem compará-lo com a língua materna. Como é possível imaginar, esse método também sofreu críticas e foi substituído por um novo método, o *método audiolingual*.

Segundo Bolognini (2008), o método *audiolingual* apareceu durante a Segunda Guerra Mundial, quando os soldados americanos tiveram grande necessidade de aprender de forma rápida e eficiente línguas como o japonês e o chinês. O método era baseado na audição e repetição de frases no idioma estrangeiro. Esse método também pode ser chamado de *método estruturalista*, pois na prática a maioria dos professores continuava a ensinar a gramática aos seus alunos através da repetição de estruturas prontas.

O método seguinte a ser desenvolvido era completamente diferente do método audiolingual. Em 1970 uma reformulação profunda ocorreu e nasceu o *método comunicativo*. Esse método visa o desenvolvimento da competência comunicativa na língua estrangeira, ou seja, da capacidade do aluno em interagir em situações reais fazendo o uso da língua estrangeira. Bolognini (2008) cita em seu livro “Discurso e ensino: A língua inglesa na escola” que no método comunicativo a gramática continua não sendo o ponto central de estudo, mas ela passa a ser subordinada a outras dimensões da comunicação. O erro não é mais visto como algo nocivo, mas passa a ser visto como algo inevitável. De acordo com esse método os conteúdos não devem mais se apoiar em critérios estruturais, mas sim nas intenções comunicativas. Por exemplo, mostrar ao aluno a correlação entre um item gramatical e a intenção comunicativa.

A mudança que o uso do computador e redes sociais trouxe para a aprendizagem de línguas estrangeiras é bastante visível e importante. Nos tempos atuais de globalização percebe-se cada vez mais como a formação discursiva e cultural do aluno intervém na capacidade de expressar e interagir usando outro idioma, e a tecnologia proporciona isso.

O computador e a educação

Paiva (2008) faz um estudo sobre o uso de tecnologia na educação, e segundo os seus estudos o uso do computador para o ensino de idiomas foi usado pela primeira vez no início da década de 60, na Universidade de Illinois, onde o projeto PLATO – Programmed Logic for Automatic Teaching Operations – foi desenvolvido. Esse projeto tinha como objetivo o desenvolvimento de exercícios vocabulares e gramaticais que devolviam um *feedback*

automático para o aprendiz. Apesar do avanço da tecnologia, apenas em 1997 foi possível o contato via *internet* com outras línguas e falantes de outras línguas.

Para Levy (1999), os meios de informação, principalmente a Internet, são os principais meios de acesso ao conhecimento nos dias atuais, por isso é preciso que os professores se mostrem mais conscientes do papel do uso da *internet* para acesso ao conhecimento, e que eles estejam dispostos a oferecer isso ao aluno. Para Leffa (2006) a *internet* permite ao aluno de uma língua estrangeira interagir com pessoas que estudem ou que sejam falantes nativos da língua que o aluno estuda.

No século XXI o aprendiz de uma língua estrangeira é, normalmente, um usuário ativo de redes sociais e do uso da *internet* no geral e neste processo de interação, como cita Leffa (2006), a língua estrangeira está presente, seja nas redes sociais como o *Facebook*, em *blogs*, em vídeos no *Youtube* ou consultando a enciclopédia mundial, a *Wikipédia*. Todos esses recursos possibilitam ao aluno o uso da língua em várias situações de comunicação.

As tecnologias permitem ao professor adaptar situações reais de uso de língua através de leitura de textos, compreensão auditiva de filmes, vídeos e até programas de rádios. Além disso, a interação através de *chats*, *blogs*, *e-mails*, com fins didáticos, é também uma fonte de construção intelectual.

Outro recurso muito presente nos dias atuais é a lousa interativa, na qual o professor conecta a lousa a um datashow e a um computador, proporcionando assim, uma interação mais dinâmica entre professor, aluno e conhecimento. Para Paiva (2008) é preciso ter em mente que nem o uso contínuo do livro didático ou do computador farão milagres no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira se o aluno não estiver inserido em um contexto em que há prática social da linguagem.

Redes sociais específicas sobre o ensino de língua estrangeira

Segundo Marteleto (2001), há diversas redes sociais com o objetivo de troca de informações, entretanto podemos perceber o grande crescimento de redes sociais específicas que restringem os assuntos. E, obviamente, há redes sociais exclusivas para o aprendizado de línguas estrangeiras, entre elas destaque: *LiveMocha*, *Italks*, *Babelyou*.

Podemos notar que essas redes sociais disponibilizam materiais para acompanhar o processo de aprendizado da língua, podendo ser focadas na estrutura da língua ou no uso de uma forma mais pragmática.

É muito comum encontrarmos exercícios gramaticais, além disso, exercícios de tradução são muito comuns. A interação dos usuários ocorre, pois um participante pode enviar os exercícios feitos para outros participantes. Além das habilidades escritas existem formas de desenvolver a aquisição vocabular. Tutoriais são disponibilizados pelas redes sociais para os usuários, nos quais as palavras estão agrupadas conforme o campo semântico a que pertencem. Outra ferramenta que essas redes sociais proporcionam é a possibilidade do aluno gravar a sua própria voz e submeter a opiniões de falantes nativos da língua que este busca aprender.

As novas tecnologias no ensino de língua estrangeira

Como já foi citado no tópico anterior o ensino de uma língua estrangeira também tem se aproveitado das tecnologias e vem re-inventando as formas tradicionais de se trabalhar com o ensino de uma língua estrangeira. É possível dizer que a internet está re-inventando as formas tradicionais, pois a metodologia permaneceu a mesma, o modo do professor trabalhar com o seu aluno também é a mesma, a mudança ocorreu no uso do computador e de outras tecnologias. Essas novas tecnologias tornaram o ensino bastante atrativo para o aluno.

996

Infelizmente nem todas essas tecnologias são utilizadas de forma a contribuir e facilitar o trabalho do professor em sala de aula, pois muitos professores possuem a possibilidade de utilizá-las, mas nem sempre estão preparados para lidar com a invasão da tecnologia, ou até mesmo lidar com os equipamentos e programas disponíveis. As novas formas de tecnologia tornaram-se muito válidas para o ensino de uma língua estrangeira, pois elas apresentam aos alunos um ambiente muito mais rico e versátil.

Para Levy (2006) realizar a leitura de um texto na *internet* é de grande valia, pois o aluno cria uma relação hipertextual. Ou seja, quando o aluno encontra uma dúvida ou algo que lhe interessa e ele deseja pesquisar mais a fundo, ele realiza um exame rápido na *internet* e sana a dúvida. É importante destacar que o aluno precisa estar bem orientado quanto ao uso da *internet*, caso contrário ele se dispersa facilmente. Se o aluno for capaz de realizar uma pesquisa de forma proveitosa, a *internet* pode tornar-se um instrumento valioso para o ensino/aprendizagem de língua estrangeira.

Segundo Lima (2010) um aspecto relevante quanto ao uso de *internet* para o ensino de línguas estrangeiras é o enorme potencial que essa tecnologia possui para enriquecer os conhecimentos interculturais do aprendiz. Ou seja, além de contribuir para o ensino de uma língua estrangeira, a *internet* também contribui para o desenvolvimento de uma consciência

intercultural. Nos dias atuais a *internet* assumiu um caráter multicultural e multilinguístico, tornando-se assim um ótimo espaço para aprender uma língua estrangeira.

Conclusão

Considerando os fatos discutidos, pode-se concluir que algumas ferramentas ainda apresentam limitações, porém, no intuito de aprender idiomas, estas podem complementar o processo de aprendizagem. Para chegar à conclusão inicial do trabalho – descobrir porque o uso de língua estrangeira torna-se mais convidativo quando usado a partir de uma rede social – algumas entrevistas serão realizadas e será aplicado um questionário aos alunos. Após a análise dos dados gerados por meio das entrevistas e questionário, uma sequência didática será elaborada utilizando a rede social que os alunos usam com frequência. A partir dos mesmos dados o artigo final será escrito e circulará em eventos do PIBID e entre professores que possuem interesse no assunto.

Referências Bibliográficas

BOLOGNINI, C. Z. “Discurso e ensino: A língua inglesa na escola” 1ª ed. Campinas: Editora: Mercado de Letras, 2008, p. 9 – 15.

LEFFA, V. J. . “A aprendizagem de línguas mediada por computador”. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/B_Leffa_CALL_HP.pdf

LEVY, P. O que é virtual? Trad. Paulo Neves. 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 1996.

LIMA, D. C. “Ensino e aprendizagem de língua inglesa – o ensino de língua inglesa e a questão cultural”. Disponível em: <http://www.parabolaeditorial.com.br/diagensinoaprendizagem.pdf>

MARTELETO, M. R. “Análise de redes sociais – aplicação nos estudos de transferência da informação”. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ci/v30n1/a09v30n1.pdf>

PAIVA, V. L. M. de O. e. “O USO DA TECNOLOGIA NO ENSINO DE LÍNGUAS” Disponível em: <http://www.veramenezes.com/techist.pdf>

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA CONTEMPORANEIDADE: O QUE INDICAM OS TEÓRICOS PARA O ENSINO DOS GÊNEROS TEXTUAIS

Edineia Cristiane Volaniuk

A partir das discussões realizadas no grupo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), projeto de Português/Espanhol, este estudo investigativo possui como foco a análise de teorias sobre o ensino de língua portuguesa na contemporaneidade. Considerando o ensino de língua portuguesa, o objetivo principal deste trabalho, que está em fase inicial, é observar e expor o que os documentos oficiais e outros teóricos apresentam sobre como deve ser o ensino dos gêneros textuais, verificando também se os textos abordam e como abordam questões associadas às relações étnico-raciais, história da cultura afro-brasileira e africana. Para chegar a um consenso o referencial teórico será formado, com base nas proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica/ Língua Portuguesa (Paraná, 2008), Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004); entre outros.

Palavras-chave: Ensino de Português. Africanidades. Gêneros Textuais.

Introdução

Este trabalho, em fase inicial, tem como propósito fazer um levantamento sobre o que propõem os teóricos e os documentos oficiais para o ensino de língua portuguesa na contemporaneidade. Pensando no ensino de língua portuguesa, essa pesquisa focaliza no modo como devem ser ensinados os gêneros textuais, outra meta é verificar se os materiais consultados discutem questões associadas às relações étnico-raciais, história da cultura afro-brasileira e africana.

Esta pesquisa está inserida nas atividades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), projeto de Português/Espanhol. Neste projeto as bolsistas além de realizar observações e intervenções, elegem um eixo temático para desenvolver um estudo investigativo, o qual é elaborado a partir da inserção na escola. Após a investigação será produzido um artigo, com o intuito de apontar o processo de estudo e uma síntese da teoria e reflexão da prática.

Para abarcar as temáticas de maneira clara, este texto foi dividido em duas partes. Na primeira, busca-se destacar como os teóricos e os documentos oficiais indicam que deve ser realizado o ensino dos gêneros textuais nas aulas de português. Por fim a segunda parte abarcará as questões relacionadas ao ensino das africanidades, salientando a forma como devem estar presentes e ser ensinadas nas aulas de língua portuguesa.

O ensino de língua portuguesa na contemporaneidade: gêneros textuais

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), devido às demandas sociais o ensino de língua portuguesa precisa criar subsídios para que os alunos desenvolvam a competência discursiva. Uma das características dessa competência discursiva é o aprendiz estar preparado para usar a língua de modo diversificado, conseguindo formular diferentes efeitos de sentidos e adequar o texto a distintas circunstâncias de comunicação, tanto oral quanto escrita.

Nos dias atuais, é necessário que o professor possibilite ao discente ampliar sua competência discursiva. Nesta perspectiva o texto recebe então, o foco central do estudo. Precisamos ter em mente que todo texto se estrutura dentro de um determinado gênero textual, por isso, de acordo com os PCN é preciso considerar nas atividades de ensino, a grande variedade de textos e gêneros.

Para as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná (DCE), ao abordar cada gênero, deve-se levar em conta “o tema (conteúdos ideológicos), a forma composicional e o estilo (marcas linguísticas e enunciativas).” (DCE, 2008, p. 64). Sadoyama (2011) apresenta que há vestígios fortes de que o que está sendo ensinado não é o gênero em si, mas sim o formato. Para a autora tende-se dar atenção a diversidade de possibilidades em um único gênero, ou seja, explorar as múltiplas possibilidades sociointerativas dele.

As DCE apontam que o docente ao trabalhar com um determinado gênero dará a oportunidade ao aluno de analisar de maneira crítica o conteúdo do texto, assim como seu valor ideológico. Sadoyama (2011) adverte para o perigo de categorizar os gêneros, tendo como pressuposto uma mentalidade meramente normativa, na qual os textos são unicamente classificados. Outro cuidado que precisamos ter segundo Duarte é de não usar o texto “como pretexto para estudar adjuntos, pronomes, classificar sujeito, etc,” (DUARTE, 2008, p. 2) isto é, como pretexto para ensinar apenas gramática.

As DCE destacam que a forma composicional dos gêneros deve ser estudada pelos discentes com a finalidade de entender as especificidades e similaridades das relações sociais numa esfera comunicativa. Para fazer essa análise conforme recomendam as DCE é primordial “considerar o interlocutor do texto, a situação de produção, a finalidade do texto, o gênero ao qual pertence, entre outros aspectos” (DCE, 2008, p. 64). Sadoyama (2011) alega que os gêneros são sempre ancorados em uma situação concreta, por isso muitas vezes se faz indispensável o entendimento do contexto situacional para chegar a compreender totalmente uma produção textual.

As DCE afirmam que é necessário estudar também nos gêneros textuais as marcas linguísticas, através das quais os aprendizes podem compreender os usos da língua e as escolhas feitas dos elementos linguísticos. As DCE expõem que o orientador ao trabalhar nessa abordagem estará incluindo as práticas de leitura, oralidade, análise linguística e escrita. Portanto já que o professor está em contato com seus alunos e com suas dificuldades linguístico-discursivas, ele deve eleger os gêneros escritos e orais que melhor se adequem para a turma e para os objetivos pretendidos.

Ensino: relações étnico-raciais, história da cultura afro-brasileira e africana

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), instituídas pelo Parecer CNE/CP 3/2004, foi a partir da promulgação da Lei 10.639/2003 que se tornou obrigatória a inclusão do ensino de história da cultura afro-brasileira e africana nos currículos da educação básica. Para Jaroskevicz (2007) a elaboração da lei foi uma conquista muito importante, por isso a instituição escolar precisa colaborar para que se cumpra a norma constitucional e para haja realmente a incorporação desses temas.

1000

Segundo o Parecer CNE/CP 3/2004, com Lei acima busca-se dar o devido reconhecimento e valorização aos negros que formam parte da população brasileira. Para alcançar esse reconhecimento é necessário que sejam tomadas muitas providencias, entre elas: “A adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino.” (BRASIL, 2004, p. 12) Para as Diretrizes através dessa medida e de outras procura-se repelir qualquer tipo de discriminação, seja ela de raça, cor, etc.

Todos sabem que a educação é indispensável para o processo de formação de uma sociedade, pois por meio dela é possível abrir caminhos para a ampliação da cidadania de um povo. Para isso as Diretrizes defendem que é fundamental uma “reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relação étnico-raciais.” (BRASIL, 2004, p. 13) Por mais que grande parte da população brasileira seja negra, não tem sido suficiente para acabar com preconceitos e estereótipos racistas, privilegia-se ainda a branquidão trazida pelos europeus. As DCE asseguram que lutar contra o racismo, a desigualdade social e

racial não é exclusivamente função da escola, mas ela é decisiva para a eliminação das discriminações e para a emancipação dos grupos discriminados.

Com a incorporação do ensino da história da cultura afro-brasileira e africana nos currículos da educação básica, procura-se de acordo com as Diretrizes não somente garantir vagas para os negros nos bancos escolares, mas sim valorizar a história, a cultura do povo negro, a sua identidade e seus direitos, tendo como objetivo reparar os danos que repercutem há cinco séculos.

Um ponto que as Diretrizes ressaltam é que não procura-se mudar o foco etnocêntrico, centrado na cultura europeia por um africano, o que busca-se é expandir o enfoque dos currículos escolares, abrindo espaço para a diversidade racial, cultural, econômica e social. Levando em conta essas mudanças os professores, a escola e a coordenação pedagógica necessitam abordar conteúdos que abarquem essas alterações. Portanto seguir a lei e suas propostas não cabe somente ao docente, ao contrário é responsabilidade de todos.

As DCE propõem uma reorganização na política curricular, buscando cooperar para a formação de uma sociedade mais justa e com oportunidades iguais para todos. Nessa concepção um projeto educativo, necessita atender da mesma forma a todos os indivíduos, independentemente de qual seja “sua condição social e econômica, seu pertencimento étnico e cultural e às possíveis necessidades especiais para aprendizagem.” (DCE, 2008, p. 15).

Portanto nas Diretrizes admite-se que, ademais dos conteúdos corriqueiros que devem ser ensinados, as disciplinas trabalham com a produção e dominação que designam as relações sociais, concebem pesquisas científicas e encaminham para discussão questões filosóficas e políticas. Esses conteúdos vêm sendo associados à diversidade étnico-cultural e a problemas sociais atuais, sendo também incorporados como temas ao currículo escolar. Em oposição a essa proposição, as DCE salientam que esses temas devem ser ensinados pelas disciplinas, de modo contextualizado e conectado. “Nesse aspecto destaca-se a necessidade do trabalho pedagógico com a história cultura afro-brasileira, africana e indígena, conforme preconizam as leis 10.639/03 e 11.645/08.” (DCE, 2008, p. 26).

Conclusão

Pode-se concluir a partir dessas primeiras leituras que não existe uma maneira pronta para efetuar o trabalho escolar. No entanto vivemos em um período em que o surgimento de novas propostas e teorias para as práticas na sala de aula são constantes. Atualmente o ensino

de língua portuguesa tende ser efetivado de forma que favoreça os diversos aspectos e situações de comunicação. Levando em consideração essa perspectiva precisamos eleger textos considerando a grande variedade de gêneros.

Ao ensinar língua portuguesa não devemos nos esquecer e nem deixar de lado as modificações que ocorreram com a promulgação da lei 10.639/2003, a qual torna obrigatória a inclusão do ensino de história da cultura afro-brasileira e africana nos currículos da educação básica, conquista esta que foi muito importante, por isso a instituição escolar precisa colaborar para que se cumpra a norma constitucional e para haja realmente a incorporação desses temas. É dever de todas as disciplinas debater sobre questões étnico-raciais, história da cultura afro-brasileira e africana, não somente das disciplinas listadas para abordar esses conteúdos.

Até ser finalizado, este estudo investigativo pretende ainda estudar teorias sobre letramentos, multiletramentos e sequências didáticas.

Referências

PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Língua Portuguesa. Curitiba: SEED, 2008.

1002

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília, 2004.

JAROSKEVICZ, E. M. I. **Relações Étnico-Raciais, História, Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Pública: da Legalidade à realidade**. Disponível em: < http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_elvira_maria_isabel_jaroskevicz.pdf>. Acesso em: 17 set. 2014.

SADOYAMA, A. S. P. **Gêneros Textuais e Ensino de Língua Portuguesa**. Disponível em: < http://www.slmb.ueg.br/iconeletras/artigos/volume4/adriana_santos.pdf>. Acesso em: 16 set. 2014.

DUARTE, D. A. S. **O Ensino de Língua Portuguesa: Perspectivas e Contradições**. Disponível em: < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/137-4.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2014.

ENSINO DOS NÚMEROS DE FORMA LÚDICA: BINGO DE DECIMAIS

Jéssica Fernandes Veronese

Aline Roberta Pagel

Jackson Galvão Cruzetta

João Antonio Francisconi Lubanco Thomé

Resumo:

Este trabalho tem por objetivo fazer um relato da experiência da aplicação do jogo bingo de decimais com 110 estudantes de três turmas do 7º ano do Colégio Estadual Santa Cândida – Ensino Fundamental, Médio e Profissional, através do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). Por meio desta atividade foram desenvolvidas as operações envolvendo os números decimais, de forma a fixar o conteúdo trabalhando em sala de aula, despertando um maior interesse pelos estudantes, pois desta forma o conteúdo tornava-se mais atrativo para os mesmos e assim uma melhor interação entre professor e estudante no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Matemática. Decimais. Lúdico. Operações.

Objetivos:

O objetivo deste trabalho é mostrar como atividades lúdicas podem despertar o interesse e participação dos estudantes em determinados assuntos da matemática auxiliando o trabalho do professor no ensino da mesma.

Metodologia:

Na escola os estudantes tem a oportunidade de ter contato com o meio científico que até então muitos ainda não o tinham e cabe aos professores instigar seus estudantes, através de atividades que despertem o interesse dos mesmos, fazendo-os aprender sem mesmo que o percebam. Pensando nisso, desenvolvemos “O Bingo de Decimais”. Este jogo é composto por:

- Uma cartela dividida em nove partes, e cada uma contendo um resultado de uma operação;
- Um envelope por equipe onde, em seu interior, contia as operações a serem realizadas;
- Um recipiente contendo milho, para que os estudantes marcassem seus acertos;

Os procedimentos aplicados foram os seguintes:

- A sala de aula foi organizada em grupos de quatro estudantes;
 - Cada integrante recebeu uma cartela com combinações de respostas diferentes;
 - Cada equipe recebeu um envelope contendo dezoito operações envolvendo números decimais.
 - Foi estabelecido um estudante para iniciar a atividade;
 - Quando um estudante retirasse uma operação, todos do grupo deveriam realizá-la;
 - Após encontrarem um resultado todos comparavam seus resultados;
 - Se houvesse concordância os que possuíam a resposta em sua cartela marcava com um grão de milho;
 - Só depois destas etapas o próximo estudante poderia retirar outra operação e dar continuação ao jogo;
 - Ganhava o estudante que completava uma linha, coluna ou diagonal;
- Após a realização da atividade, o professor comentou com a turma os resultados obtidos, solicitando que falassem sobre a atividade e que fizessem seus registros respondendo um pequeno questionário sobre a mesma, procurando destacar os conteúdos matemáticos que foram construídos ou mesmo reconstruídos com a atividade realizada.

" achamos uma maneira divertida de aprender e sair um pouco da rotina."

1003

"o jogo me ajudou a tirar conclusões da matéria que realmente me ajudou a entender mais e ir melhor à prova, mais facilidade para entender tudo o que ficou despercebido."

"achei uma forma ótima de estimular e exercitar a aprendizagem cerebral."

Percebemos que quando o aluno é envolvido em situações ou atividades desafiadoras e que lhes proporcionem a descoberta sentem mais prazer, o que é denominado de heurística. Para que isso ocorra eles necessitam de algum estímulo, de motivação, de também de provocação.

Uma das maneiras interessantes de proporcionar esse cenário é trabalharmos com nossos alunos os conceitos da matemática e buscando trazer para a sala de aula um ambiente lúdico, agradável, de investigação, de trabalho em equipe e de descontração. Os jogos, por suas características heurísticas e de desafio, cumprem plenamente esse papel. As atividades lúdicas, talvez contrariando o que muitas pessoas pensam, podem ser ao mesmo tempo agradáveis e sérias, combatendo desta maneira o senso comum de que a Matemática é uma disciplina muito árida, difícil, chata.

A matemática tem múltiplas relações com os jogos lúdicos e permite ao educador realizar múltiplas atividades empíricas para favorecer ao educando a compreensão da lógica matemática.

Friedman (2000) considera que os jogos lúdicos se encontram na gênese da construção do conhecimento, da apropriação da cultura e da constituição da criança como sujeito humano, como aspecto fundamental do processo de formação. Os jogos aumentam a capacidade de fruição e criação das alegrias culturais e para poder recriar cotidianamente a realidade na escola.

A escola utiliza bem pouco, os jogos lúdicos porque o modelo tradicional de ensino enfatiza de forma mais abrangente os conteúdos que os esquemas de aprendizagem construtivos com brinquedos e brincadeiras na organização pedagógica do tempo e do espaço escolar. Na visão tradicional o jogo na educação de crianças tem uma conotação negativa, por ser entendida apenas como atividade recreativa. A investigação em educação matemática tem mostrado que, a nível nacional, as práticas de ensino da matemática no nível de ensino fundamental continuam a ser dominados por uma visão tradicionalista.

Consideramos o "Lúdico" como a forma de desenvolver a criatividade, os conhecimentos, o raciocínio de um estudante de todos os níveis, através de jogos, música, dança, teatro, filme, leituras, mímica, desafios, curiosidades, histórias, etc.

Antunes (2010, p.14) diz que "Assim, a motivação do aluno é um dos fatores principais na extensão e na rapidez da aprendizagem e é impossível pensar em um excelente professor se ele não é capaz de provocar motivações."

"O brincar faz parte da infância, e através deste possibilita um repertório de desenvolvimentos, seja na esfera cognitiva, quanto na social, biológico, motor e afetiva. Além de encontrar prazer e satisfação, jogando a criança se socializa e aprende, além de poder reproduzir sua realidade através da imaginação, expressando assim suas angústias, dificuldades, que por meio das palavras seria difícil". Malaquias e Ribeiro (2013)

Teixeira et al (2013, p. 53) revela que “os educadores têm a responsabilidade de buscar e criar mecanismos que estimulem os alunos a perceber a importância dos conteúdos estudados”.

Pensando no comportamento dos professores diante dos jogos, Kamil e Housmann(2012) destacam que:

[...] o papel do professor é crucial para maximizar o valor dos jogos matemáticos. Por exemplo, se o professor corrige papéis em sua própria mesa enquanto as crianças estão jogando, as crianças rapidamente captam a mensagem de que os jogos não são importantes para o professor se incomodar com eles.

Conclusões:

Percebemos que quando o aluno é envolvido em situações ou atividades desafiadoras e que lhes proporcionem a descoberta sentem mais prazer.

Observamos que os alunos realizavam as operações com muita cautela pois queriam ganhar de seus colegas. Porém, essa vontade por vencer não foi maior do que a amizade entre eles, pois vimos que o grupo estava unido, realizando as operações e alertando-os quando, por um descuido, se equivocavam no resultado.

Como os jogos e as brincadeiras são uma grande oportunidade de mediação entre o prazer e o conhecimento, destacamos que sua inclusão nas aulas de matemática pode tornar a relação dos alunos com a disciplina menos árida e mais prazerosa.

1005

Referências:

1. **ANTUNES, Celso. Os jogos e a educação infantil. São Paulo: Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda, 2010.**
2. **FRIEDMANN, Adriana. Brincar: crescer e aprender: o regate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.**
3. **MALAQUIAS, M. S. RIBEIRO, S. S. A Importância do Lúdico no Processo de Ensino-Aprendizagem no Desenvolvimento da Infância.** Bahia: 2013. Disponível em: <http://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/a-importancia-do-ludico-no-processo-de-ensino-aprendizagem-no-desenvolvimento-da-infancia>. Acesso em 04/09/2014.
4. **KAMIL, C. HOUSMAN, L. B. Crianças pequenas reinventam a Aritmética: Implicações da teoria de Piaget.** Porto Alegre: Artmed Editora, 20002,
5. **TEIXEIRA, M, P. et al. Matemática e Física no PIBID/PUCPR: Brincando com a matemática. Maringá: Editora Massoni, 2013.**

6.

ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS NAS SÉRIES INICIAIS: O PAPEL DO LÚDICO PEDAGÓGICO

Melissa Maria Carneiro de Camargo
Thaís de Andrade Jamoussi

Resumo: Através da globalização crescente das últimas décadas o inglês tornou-se cada vez mais presente em nossa sociedade. No entanto, o ensino da língua inglesa nas séries iniciais das escolas municipais não é matéria obrigatória, enquanto que nas escolas particulares é tido como essencial no processo de aquisição de uma segunda língua. Dentre os objetivos do PIBID Inglês da UEPG está a oferta de inglês para este nível de ensino da escola municipal. A metodologia das séries iniciais deve atender as especificidades de uma faixa etária que ainda está muito ligada ao lúdico, valorizando a capacidade da criança em aprender um idioma estrangeiro. O objetivo deste estudo é demonstrar o papel do lúdico pedagógico nas aulas de inglês propostas pelo PIBID Inglês da UEPG.

Palavras chave: PIBID. Inglês. Séries iniciais. Lúdico pedagógico.

Introdução:

A criança que tem contato com uma segunda língua desde as séries iniciais aprende o idioma ao mesmo tempo em que vai aprendendo a sua língua materna. No entanto, as crianças que têm contato com uma segunda língua tardiamente apresentam maior dificuldade, devido à formação do cérebro que já está estruturada de acordo com a língua materna. Segundo SHÜTZ (2012), o contato com a língua estrangeira desde cedo é crucial em sua aquisição: “a assimilação de línguas é um processo paralelo ao desenvolvimento cognitivo da pessoa. O ser humano perde gradativamente a facilidade de assimilar línguas à medida que se desenvolve e amadurece.”

Os alunos das séries iniciais estão muito ligados à ludicidade, assim, o inglês deve ser ensinado de forma que atenda às especificidades dessa faixa etária. Muitos alunos das escolas públicas vivem em situação precária e quando são crianças ainda não conseguem identificar a importância do estudo em geral, e que o aprendizado de uma segunda língua é muito importante, além de que pode ajudá-los no mercado de trabalho e quando adultos contribuir para sua formação geral. A escola deve proporcionar um ambiente prazeroso ao aluno, fazendo com que ele sinta vontade de estudar. Nessa perspectiva as atividades lúdicas nas séries iniciais e, em especial nas aulas de inglês tem um papel fundamental, pois o uso de brincadeiras diverte os alunos ao mesmo tempo que ensina, eles se sentem motivados a estudar, e este fator é crucial, pois é necessário que os alunos permaneçam na sala de aula, estudando, conhecendo cada vez mais os mecanismos das linguagens e que não abandonem os seus estudos porque não sentem vontade de estudar. Os jogos são desafios para as crianças,

1006

além de propiciar interação entre os alunos. É nessa fase da vida que eles construirão o que serão no futuro, através do convívio com o inglês desde cedo, o sujeito formará a sua própria identidade a partir do conhecimento prévio de outras culturas e outras linguagens. O lúdico está presente no cotidiano dos alunos das séries iniciais, desta forma o professor de inglês deve aproveitar a dinâmica dessa fase da vida, para instruí-los a usar esse caráter de brincadeira a seu favor. O professor deve associar à sua prática pedagógica uma metodologia que valorize atividades em forma de jogos da memória, bingos, etc.

Desenvolvimento:

A brincadeira é um elemento com caráter de descontração e favorece o aprendizado dos alunos. Os jogos com caráter pedagógico têm objetivos de aprendizado, não é somente brincar para passar o tempo, mas sim brincar para aprender. O jogo pedagógico como instrumento lúdico auxilia a criança em seu desenvolvimento e a fazer novas descobertas, construindo assim a sua identidade. No ato de brincar a criança assume a sua criatividade, segue regras, relaciona-se com outras pessoas, etc. Fatores que são parte da vida adulta, assim elas trabalham com habilidades que serão necessárias no futuro. Jogar não é apenas competir, mas promover o desenvolvimento pessoal, fazer com que a criança conviva com regras pré-estabelecidas e possa conviver e pensar sobre si mesma e o mundo em que vive, por esse motivo é muito importante o estabelecimento de objetivos por parte do professor, para que o jogo não fique preso ao caráter de competição, mas que assuma um caráter de ensinar a viver.

1007

Os alunos das séries iniciais são repletos de energia e muitas vezes ela é reprimida, o que pode trazer danos à formação cognitiva da criança. Nessa perspectiva é que o professor deve entrar com a prática de jogos pedagógicos, direcionando e canalizando essa energia para atividades fundamentadas e com objetivos cognitivos e linguísticos. A criança que brinca desenvolve as habilidades da fala, da relação interpessoal, da convivência, etc. além de sentir prazer em tais práticas. As crianças dessa faixa etária estão muito ligadas ao lúdico, e na escola elas devem receber um tratamento que valorize essa ludicidade a qual elas estão relacionadas, isso motiva as crianças a estudarem, ao contrário de um processo de aula mecanizado em que os alunos são meros receptores do conhecimento do professor. Os jogos pedagógicos estimulam a interação e a criatividade, fatores indissociáveis do convívio em sociedade, considerando a globalização crescente:

Essa relação entre os jogos e a aprendizagem significativa destaca que a boa escola não é necessariamente aquela que possui uma quantidade enorme de caríssimos brinquedos eletrônicos ou jogos ditos educativos, mas que disponha de uma equipe

de educadores que saibam como utilizar a reflexão que o jogo desperta, saibam fazer de simples objetos naturais uma oportunidade de descoberta e exploração imaginativa. (ANTUNES, 1937, p. 31)

A escola municipal da cidade de Ponta Grossa onde o PIBID Inglês da UEPG oferece aulas de inglês está localizada em um bairro na periferia da cidade. A escola é de tempo integral com o objetivo de os alunos permanecerem na sala de aula estudando em um turno e participando de projetos no contra turno. Os alunos dessa escola chegarão às séries finais do Ensino Fundamental I com algum conhecimento da língua inglesa, mas ainda assim em desvantagem aos alunos das escolas privadas, que têm em sua grade curricular o estudo de línguas estrangeiras desde as séries iniciais.

Os alunos da escola municipal onde o PIBID Inglês da UEPG oferece aulas ampliam o potencial que já têm, mas que não seria desenvolvido com o contato tardio com o inglês apenas aos onze anos. Trabalhar a língua estrangeira desde as séries iniciais através da interação dos alunos desenvolve a segurança deles no ato da comunicação, sendo esta fundamental para o convívio social. Quando motivados, os alunos concentram-se mais e conseqüentemente aprendem mais, a criatividade e a curiosidade são estimuladas em atividades dinâmicas.

1008

Ao mesmo tempo em que os alunos dessa escola municipal ganham um certo tipo de voz no mundo ao terem a oportunidade de aprender inglês, eles ajudam os bolsistas PIBID a compreenderem as dimensões do que ser professor na sociedade atual. Além disso, os bolsistas PIBID têm a oportunidade de atuar e refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem de inglês em um nível de ensino que não é discutido na licenciatura em Letras. Vale destacar que ensinar inglês para crianças de uma comunidade carente é recompensador aos professores bolsistas, pois são criados vínculos afetivos com os alunos durante o tempo em que os bolsistas PIBID atuam na escola. A criança anseia por novos conhecimentos e busca novas descobertas, nesta fase da vida a aprendizagem acontece de forma natural.

Conclusão:

O professor que leciona nas séries iniciais precisa compreender a amplitude da faixa etária em atua, pois é na infância que as crianças adquirem elementos que complementarão a sua formação como cidadão. O nosso país necessita de sujeitos que tenham opiniões próprias e saibam se posicionar no mundo em que vivem frente as mais diversas situações.

O contato com o inglês desde as séries iniciais é fundamental no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Como as crianças não mantêm a atenção em uma

mesma atividade por longos períodos de tempo, é necessário que o professor utilize uma metodologia dinâmica para estimular o aluno a aprender. Quando as crianças estão motivadas o aprendizado ocorre mais naturalmente pela interação entre professor, alunos e os diversos materiais e atividades.

Conhecer uma segunda língua significa ter melhores condições de acompanhar as mudanças que a nossa sociedade vem sofrendo pela globalização e crescimento constante. Garante mais chances do mercado de trabalho, não só pelo conhecimento do outro idioma, mas também porque a criança que estuda inglês desde as séries iniciais desenvolve as suas habilidades cognitivas.

As aulas que o PIBID Inglês UEPG oferece as crianças de uma escola municipal localizada na periferia da cidade de Ponta Grossa, são fundamentais na formação desses alunos. Muitos destes alunos no futuro poderiam abandonar a escola e continuar na situação em que vivem, sem ter a capacidade de refletir sobre a sociedade e o mundo que os cerca, mas essa situação pode ser mudada com o acesso à educação. As aulas dos bolsistas PIBID valorizam a ludicidade a que os alunos estão ligados, bem como o seu conhecimento de mundo. Mesmo que essas crianças não percebam o fato de estarem aprendendo inglês desde as séries iniciais influenciará positivamente muitos aspectos de suas formações como sujeitos.

1009

Referências Bibliográficas:

ANTUNES, C. **O jogo e a educação infantil: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir**, fascículo 15. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2011

SCHÜTZ, R. **O que significa “aprender inglês?”**. Disponível em <<http://www.sk.com.br/sk-oque.html>>. Acesso: 14 setembro 2014

ORAGE, M. **Língua inglesa para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental: Quem prepara esses profissionais?**. Disponível em <http://www.uniritter.edu.br/pos/mestrado_letras/defesas_2010/MELISSA_MACHADO_ORIGE.pdf>. Acesso: 10 setembro 2014

LEON, C. **A importância do domínio do Inglês como segunda língua na infância: lidando com nativos digitais**. Disponível em <<http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1689>> Acesso: 14 de setembro de 2014

ENSINO ESCOLAR DA GEOPOLÍTICA E SUA IMPORTÂNCIA NA ALFABETIZAÇÃO GEOGRÁFICA

Renata Ferrari Pegoretti¹
Rosana Arlete de Oliveira²
Elaine de Cacia de Lima Frick³

RESUMO: Quando se propõe uma discussão teórico-metodológica do ensino da Geografia, diretamente deve-se ligá-la a prática docente hoje exercida na escola sobre a perspectiva dessa disciplina. Essa prática docente, juntamente com o corpo pedagógico, é responsável desde as séries iniciais pela alfabetização geográfica que se é construída na medida em que o entendimento e os conceitos da disciplina são exercitados ao longo dos anos. Este artigo propõe uma reflexão sobre o papel e os objetivos da geografia na escola, tendo como principal objetivo a discussão acerca do ensino da geografia escolar, e principalmente da importância geopolítica na elucidação dos demais conhecimentos geográficos. Como início de trabalho, foi utilizada a aplicação de uma atividade a alunos do 2º ano do ensino médio sobre o tema “Guerra Fria”, pela qual se tirou algumas conclusões e considerações de estudo.

Palavras-chave: Geografia Escolar, Conhecimento Geográfico, Geopolítica Escolar, Geopolítica.

INTRODUÇÃO

Quando se propõe uma discussão teórico-metodológica do ensino da Geografia, diretamente deve-se ligá-la a prática docente hoje exercida na escola sobre a perspectiva dessa disciplina. A Geografia escolar tem sido debatida nos últimos anos de maneira cética na medida em que se percebe o antagonismo entre os pensamentos teóricos a respeito, e a realidade encontrada nas escolas. Essa ação oposta permeia a falta de relação da identidade das disciplinas com os conteúdos abordados em sala de aula. Isso se torna perceptível ao longo do processo escolar em que a maioria dos alunos diz, por exemplo, ter a impressão de que estão tendo a mesma aula sobre o mesmo tema em aulas das disciplinas como História e Geografia.

Esse artigo desenvolve-se a partir da percepção da necessidade de recuperação da aplicação do conhecimento geográfico no conteúdo escolar, principalmente no que diz respeito à área geopolítica, tendo como objetivo mostrar que é possível elaborar uma aula de geografia com um tema comum à disciplina de história, mas através de uma concepção geográfica, o que resultará em um verdadeiro ensino geográfico.

DESENVOLVIMENTO

¹ Acadêmica de Geografia – UFPR renata.pegoretti@hotmail.com

² Acadêmica de Geografia – UFPR rosanaolyver@yahoo.com.br

³ Professora do Curso de Geografia – UFPR elaineclfrick@gmail.com

Por trás das disciplinas hoje estabelecidas pelo currículo escolar, há discussões já antigas sobre suas representatividades e, portanto colaborações com o ensino. Particularmente na geografia, há um foco no debate na academia sobre o vestígio da geografia clássica nas escolas, onde o modo de ensino era baseado na descrição e memorização dos fatos. Saviani (1988) fala sobre através da pedagogia tradicional, onde a escola se caracteriza como “uma agência centrada no professor”, detentor de um acervo cultural o qual será transmitido aos alunos, tendo que os mesmos serem capazes de captar e assimilar os conhecimentos difundidos.

A disciplina de história sofre com essa antiguidade, na forma como é concebida pelos alunos e até pelos professores de outras matérias. Isso, juntamente com a não consciência e aplicação da identidade de cada campo de conhecimento, resulta em uma rotina dos professores de ambas as disciplinas os quais, na maioria das vezes, traz o conteúdo anual de forma teórica, sendo o mesmo tendo de ser decorado para depois ser cobrado em avaliações.

Além dessas questões, podemos citar Fernand Braudel, que na década de noventa do século passado, falava sobre o tema, especificamente sobre a tentativa de isolar conhecimentos que inevitavelmente se associam:

O problema está em saber como as ciências do homem irão superar estas dificuldades [...]. Em todo caso, preocupam-se hoje mais do que ontem em definir os seus objetivos, métodos e superioridades. Encontram-se comprometidas obstinadas, em confusas lutas a respeito das fronteiras que possam ou não existir entre elas. (BRAUDEL, 1990, p. 7).

Não se pode negar a relação que existe entre essas duas ciências, mas até por terem sido divididas no cronograma escolar, é necessário a percepção dos professores em relação ao objetivo da sua disciplina e à contribuição a mesma deve oferecer a um determinado fato ou assunto. Este, segundo Diamantino Pereira, é um problema visto na programação das aulas feita pelos professores, um problema o qual pode ser visto até nos dias atuais.

“Por outro lado, os professores de geografia [...] há muito tempo deixaram de pensar em objetivos a serem atingidos por determinados conteúdos. O meio (conteúdo) transformou-se em fim” (PEREIRA, 1996, p. 48).

Ainda segundo Pereira (1996), a prova maior dessa distorção de pensamento são os planejamentos feitos no início de cada ano pelos professores com os conteúdos os quais deverão ser passados e quais objetivos deverão ser alcançados a partir desse processo de ensino-aprendizagem.

Até mais do que a construção dos objetivos, deve-se pensar na composição de um olhar geográfico em sala de aula, onde desde as séries iniciais, se faça uma alfabetização

geográfica da espacialidade dos conteúdos, tendo o estudante condições de realizar uma leitura do espaço geográfico, em suas múltiplas escalas e funções, para que até a conclusão do período escolar, o aluno edifique e consolide um verdadeiro conhecimento.

Eduardo Giroto em seus estudos sobre geopolítica e o ensino da geografia, trás a discussão da importância do conhecimento da geopolítica como meio didático a fim da implantação dos outros temas geográficos e sua melhor compreensão. Para Giroto, “[...] Os conhecimentos geopolíticos não servem apenas para leitura de fenômenos mundiais. O aluno deve compreender que as relações entre o poder e o território estão presentes cotidianamente.” (GIROTO, 2011, p. 146). É nesse aspecto que se conduz a alfabetização política, em que o olhar espacial supõe um desencadeamento do estudo das geografias, facilitando o aprimoramento em outros diversos campos geográficos.

Foi a partir dessa percepção que surgiu a ideia da elaboração de uma atividade a qual envolvesse em seu planejamento a tentativa de conscientização do objetivo e da colaboração que a geografia poderia dar, além da idealização da construção de aulas de geografia política nas escolas que não ficassem tão parecidas com as de história, assim pensando em que conhecimentos geográficos seriam mais relevantes nesses assuntos em comum.

1012

A partir das questões levantadas aqui, elaborou-se uma prática a qual foi aplicada em uma turma do 2º ano do ensino médio do Colégio Estadual Flávio Ferreira da Luz, no bairro Sítio Cercado em Curitiba – PR, no início do mês de setembro desse ano (2014), através do projeto PIBID de Geografia da UFPR (Universidade Federal do Paraná). A ideia era, a partir desta atividade, avaliar o conhecimento e a visão geográfica dos estudantes, para então desenvolver nos alunos ao longo de outras aulas a percepção da geografia nos temas comuns a outras ciências, e assim suas especificidades.

A temática da prática dizia a respeito da Guerra Fria e foi executada em três partes, sendo a primeira, duas aulas expositivas sobre o conflito, utilizando mapas, imagens, fotos e tabelas as quais demonstrassem a bipolaridade que se criou; a segunda parte com a entrega de uma atividade de duas páginas com perguntas de múltipla escolha e outras descritivas relacionadas ao tema abordado em sala; e a terceira parte a correção dos exercícios em sala e discussão dos resultados alcançados.

O objetivo da atividade, desde a aula expositiva até a correção do trabalho foi tratar de aspectos geográficos da guerra e seus desdobramentos, como a reformulação espacial, com o surgimento de novos países; a divisão de outros países em conflitos relacionados à guerra como na Guerra da Coreia e o Muro de Berlim, os quais tiveram desfechos diferentes no fim

da guerra; e a enfatização do que significava ter soberania no poder espacial, bélico-armamentista, econômico e ideológico.

Um dos questionamentos feito aos alunos foi qual o conteúdo que mais o marcou durante as aulas e 90% deles aludiram ao Muro de Berlim, a forma como este foi construído e como separou famílias, para os alunos esta fronteira imposta ao povo Berlinense durante a Guerra Fria foi algo chocante pois mudou a forma de vida das pessoas sem que as mesmas tivessem sido avisadas. Nota-se que para eles os fatos que ocasionaram toda a reestruturação das fronteiras dos países durante e após a Guerra Fria é visto como mais um ponto da história da humanidade, já o muro foi mais “vivenciado” na imaginação deles já que conseguiam assim se colocar no lugar dos cidadãos de Berlim e desta forma entenderam que fronteiras nem sempre são naturais, ou apenas as que dividem países, perceberam que o homem ao fazer “política” impõe limites que o tempo pode tornar imagináveis.

Ainda nessa questão, dos vinte e dois alunos que formam a turma, nove ressaltaram a diferença entre as aulas expositivas dadas no início da atividade e as que os mesmos tiveram durante seu passado escolar. Falaram sobre como foi bom ter uma aula com elementos diversificados das “aulas normais” e do rumo que o estudo levou, com o foco na geografia do conflito. Na aula de correção e devolução dos exercícios, houve retorno por parte dos alunos, os quais apresentaram questionamentos pertinentes sobre o conteúdo dado três semanas antes.

1013

CONCLUSÃO

Percebe-se o grande mérito do trabalho de exercitação do pensamento geopolítico dentro de sala de aula, e os benefícios que a consciência da identidade de uma disciplina tem quando se prepara aulas com assuntos que também dizem respeito a outras áreas das ciências humanas.

Pretende-se continuar a aplicação de atividades que retomem o real objetivo do ensino escolar na geopolítica, desenvolvendo o olhar geográfico nos alunos, tendo como antecedente no planejamento da disciplina, o esclarecimento dos objetivos pedagógicos do ensino da geografia, materializados pela definição de sua missão principal na escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo, Cortez, 1984. SMITH, Neil, **Desenvolvimento Desigual**. São Paulo, Bertrand, 1988.

PEREIRA, Diamantino. **Geografia Escolar: uma questão de identidade**. Cadernos do CEDES (UNICAMP), Campinas, v. 39, p. 47-56, 1996.

BRAUDEL, Fernand. **História e Ciências Sociais**. Editorial Presença. 6ª edição. Lisboa, 1990.

GIROTTI, E. D. SANTOS, D. A. **A geopolítica e o ensino de geografia: estratégias didáticas para a retomada do diálogo**. Geografia Ensino & Pesquisa, v. 15, n.3, set./dez. 2011.

ESCOLA PARA QUE? RELATOS DE UMA ETNOGRAFIA ESCOLAR

Laura Freire¹

Julio Cesar da Rosa²

Resumo: Uma das atividades do PIBID UNIOESTE-Sociologia é realizarmos etnografias das escolas com as quais tivemos contato. O presente trabalho tem como objetivo trazer algumas situações ocorridas durante o fazer etnográfico que nos ajudaram a entender como a escola onde realizamos o PIBID se constrói, durante a interação dos membros que a constituem, como mecanismo de legitimação da ordem capitalista.

Palavras-chave: Etnografia Escolar. Educação. PIBID.

Introdução

O método etnográfico requer cuidado, fazer etnografia é realizar, como já dizia Geertz, uma descrição densa,

é como tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado (GEERTZ, 2008, p. 7).

Para realizar uma etnografia, como sistematizou Roberto Cardoso de Oliveira, o trabalho do antropólogo requer três exercícios: o *olhar*, através de um olhar domesticado teoricamente, o objeto é “apreendido pelo esquema conceitual da disciplina”; o *ouvir*, que possibilita ao pesquisador, através do contato com o “nativo” e em dependência com o olhar, perceber as estruturas das relações sociais; e o *escrever*, “o processo de textualização dos fenômenos sócio-culturais observados 'estando lá’”. Estes exercícios, presentes na realização de uma etnografia, requerem um tipo de observação muito particular ao antropólogo, que é a observação participante. Nesta, “o pesquisador busca interpretar – ou compreender – a sociedade e a cultura do outro 'de dentro', em sua verdadeira interioridade” (OLIVEIRA, 2000, pp. 19-34).

Foi com esta maneira particular de olhar, ouvir e se comunicar com o “outro” que, adentramos à comunidade escolar na qual realizamos o projeto PIBID, percebendo-a através das relações sociais ali constituídas. Para tanto, necessitamos lembrar constantemente que

¹ Acadêmica do 3º ano do curso de Ciência Sociais/Licenciatura UNIOESTE-Toledo. E-mail: llaurafreire@hotmail.com

² Acadêmico do 4º ano do curso de Ciências Sociais/Licenciatura UNIOESTE-Toledo. E-mail: julio_cvel@hotmail.com

observar o familiar – já que a instituição escolar já nos é “conhecida” – requer um constante estranhar, exercício este que DaMatta nos lembra que

o problema é, então, o de tirar a capa de um membro de uma classe e de um grupo social específico para poder – como etnólogo – estranhar alguma regra social familiar e assim descobrir (ou recolocar, como fazem as crianças quando perguntam os “porquês”) o exótico no que está petrificado dentro de nós pela reificação e pelos mecanismos de legitimação (DAMATTA, 1978, p. 29).

Deste modo, pensamos ser pertinente trazer para a discussão algumas falas que ocorreram durante o trabalho de campo, assim como alguns trechos do Projeto Político Pedagógico da escola³, para problematizarmos como esta escola se constrói e se percebe como mecanismo de socialização. Não apresentamos aqui uma etnografia, mas sim uma problematização de uma das situações que vivenciamos no fazer etnográfico.

Desenvolvimento

Primeiramente, a partir desse contexto do fazer etnográfico, precisou-se realizar uma leitura prévia, antes de ir a campo, para que fosse possível perceber o que a escola com a qual iríamos estar em contato dizia sobre ela mesma. Foi através do Projeto Político Pedagógico (PPP) que fizemos este primeiro contato. Nele percebemos que a escola tinha o seguinte discurso

1016

Precisamos sempre estar conscientes, refletindo no real papel da escola na construção de uma educação igualitária. Uma educação que, embora situada num contexto de desigualdades, não forma sujeitos conformados com esta condição, mas pessoas conscientes de seu papel para a construção de uma sociedade que garanta o acesso de todas as pessoas aos bens produzidos coletivamente. (PPP)

Sendo assim, esse discurso sobre a escola nos levou a pensar que esta seguiria uma educação nos moldes da “Educação Libertadora” de Paulo Freire, onde tentaria assim exercer uma educação para a libertação, que tivesse como imperativo ético, primordial, a desocultação da verdade, da repressão vivenciada na sociedade em que estamos inseridos (FREIRE, 2001).

No entanto, encontramos no próprio PPP momentos de contradição com esta percepção de educação. Um exemplo disto é quando se fala que

³ Todos os dados que identifiquem a escola (excluindo até mesmo o PPP das referências bibliográficas) ou as pessoas envolvidas não serão aqui divulgados, estando estes em posse somente dos pesquisadores envolvidos. Com isso pretende-se manter a ética de pesquisa frente ao objeto de estudo.

se todos os seres humanos estiverem evoluindo, em breve, numa direção positiva, rumo à idealização de uma civilização científica realmente voltada para o bem-estar de toda a humanidade, nesse momento tarefas importantes estarão reservadas a todas as profissões. (PPP)

Este discurso se aproxima da perspectiva Durkheimiana e positivista pela qual se entende que em uma sociedade de classes, a educação asseguraria “a persistência desta diversidade necessária, diversificando-se ela mesma e permitindo as especializações” (DURKHEIM, 1955, p. 42).

Devido a esta situação de contradição encontrada na leitura do PPP, que foi o nosso primeiro contato sobre o que a escola fala sobre si, necessitamos no campo compreender como realmente a escola se entendia no processo de socialização dos alunos.

A nossa primeira ida a campo aconteceu no dia da reunião de replanejamento, para a qual fomos convidados pela professora colaboradora. Esta foi uma oportunidade de perceber o que os professores da própria escola pensavam da mesma, das suas relações com os alunos, com a direção e com a coordenação pedagógica. Levamos, pois, um celular com o objetivo de gravar a conversa que se procedeu entre a comunidade docente, e transcrevê-la depois, para compreendermos o que se passou “estando lá”, com o distanciamento de “estar aqui”.

1017

Procuramos constatar como os professores, ao articularem seus discursos, compreendem o que é o processo educativo, buscando deste modo verificar como esta escola se constrói e se entende no processo de socialização. Neste viés, na reunião de replanejamento duas falas nos chamaram atenção, foram as seguintes:

PROFESSOR 1: Os professores precisam se aliviar no stress, aí também é que, é entender que nós teremos dentro de uma sala, alunos que vão ter desempenho acadêmico excelente, teremos alunos que não vão ter desempenho acadêmico, teremos alunos que vão conversar, teremos alunos que vão ficar em silêncio. Nós temos dentro da nossa sala de aula um retrato da nossa sociedade, se nossa sociedade tem nichos e lugares que precisam de UPPs pra desarmar o povo, dentro da nossa sala nós temos que fazer interferência também com as nossas UPPs ali pra pacificar então é o dilema da educação. O que temos que tá vivendo e convivendo com isso e com saúde né?⁴

PROFESSOR 2: Eu acho assim, que a gente sonha, que estamos ainda sonhando com uma escola pública bem acadêmica de um nível elevado né? Mas a escola pública hoje sonha isso porque nós mais velhos fomos formados pra isso né? E hoje a gente tá vendo né? Que tem o Ricardo falou quem tá interessado naquilo que você tá falando ali, ah eu quero um trabalho de qualidade, mas pra aquela classe inferior lá isso não é significativo (...)Então existe essa separação dessa qualidade, escola pro pobre escola, pro rico, infelizmente existe, então onde eu tô trabalhando? Tô

4 Gravação realizada pelos autores.

trabalhando numa escola, à priori, em tese, pra pobre, que inclui a todos, então eu sempre falo: agora eu entrei na minha nave de ET.⁵

Pudemos assim, com estas falas (e outras situações aqui não relatadas) constatar a apresentação de um discurso no qual a escola estaria reproduzindo as desigualdades encontradas na realidade social, seja comparando o desempenho dos alunos, seja falando claramente que existe escola para pobre e escola para rico. Se afastando do primeiro retrato encontrado por nós no PPP e se aproximando mais do segundo. Compreendendo deste modo, indo a campo, qual é o verdadeiro discurso sobre o que a escola é para ela mesma.

Desta forma, percebemos que o discurso produzido pela escola, que estamos trabalhando no PIBID, sobre ela seria a de legitimação de uma instituição onde a reprodução do sistema social e de suas normas de submissão e dominação da classe operária se encontra presente e perpetuada, o que podemos compreender quando Althusser diz que

(...) a reprodução da força de trabalho exige não só uma reprodução da qualificação desta, mas, ao mesmo tempo, uma .reprodução da submissão desta às regras da ordem estabelecida, isto é, uma reprodução da submissão desta à ideologia dominante para os operários e uma reprodução da capacidade para manejar bem a ideologia dominante para os agentes da exploração e da repressão, a fim de que possam assegurar também, «pela palavra», a dominação da classe dominante. (...) a Escola (mas também outras instituições de Estado como a Igreja ou outros aparelhos como o Exército) ensinam «saberes práticos» mas em moldes que asseguram a *subjeição à ideologia dominante* ou o manejo da «prática» desta. (ALTHUSSER, 1974, p.21-22)

1018

Conclusão

A experiência de estar em campo, do fazer etnográfico, nos permitiu entender a lógica própria da escola que estamos em contato. Este modo de trabalho dá voz aos sujeitos possibilitando que entendamos como eles próprios se compreendem e se inserem na sociedade. Neste caso, pudemos perceber, no discurso e na prática, a perpetuação dos mecanismos de legitimação e de continuidade da ordem capitalista obtida durante o processo de socialização dos alunos.

Deste modo, o exercício do trabalho etnográfico nos proporcionou uma visão da escola sobre ela própria. Sendo este, importante para compreendermos a construção do discurso apresentado, questionarmos a função da escola nos dias atuais, e fazendo-nos refletir também, como futuros professores, se é essa escola, na qual se reproduz que o padrão legítimo de ser está no domínio da desigualdade, que queremos perpetuar.

5 Gravação realizada pelos autores.

Referências Bibliográficas

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. Tradução: Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1974.

DAMATTA, Roberto. O ofício do etnólogo ou como ter “anthropological blues”. In: NUNES, Edson (org.). **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, p. 23-35, 1978.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Tradução: Lourenço Filho. 4ª ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, p. 25-56, 1955.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5ªed. São Paulo: Cortez, 2001.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1ª ed., 13ª reimpr. Rio de Janeiro: LTC, p. 3-21, 2008.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do antropólogo**. 2ª ed. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora UNESP, p. 17-35, 2000.

ESPORTES OLÍMPICOS, PARALÍMPICOS E NÃO-OLÍMPICOS: EXPLORANDO AS POSSIBILIDADES DE PROBLEMATIZAÇÃO DO CONTEÚDO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Rafael Marques França¹
Thiago Pelegrini²
Marcia Furihata³
Matheus Humberto Almeida Lino⁴

Resumo: Este texto tem por objetivo apresentar um relato de experiência de um conteúdo referente ao eixo “O movimento e o esporte”, para alunos de quinto ano de uma escola municipal do município de Londrina/PR. A classificação utilizada para o ensino do tema da diversidade esportiva presente na Proposta Pedagógica da Escola, que tem como orientação as Diretrizes Curriculares Municipais (2011), divide os esportes em olímpicos, paralímpicos e não-olímpicos. Ao tematizar este conteúdo, os alunos puderam compreender a diversidade esportiva presente em nossa sociedade/cultura, o direito de todos ao acesso e a prática esportiva, independentemente de sua condição, a aventura e a radicalidade dos esportes não-olímpicos, por meio de problematizações conceituais e vivências corporais das manifestações esportivas paralímpicas e não-olímpicas.

Palavras-chave: Educação física escolar. Ensino. Diversidade esportiva.

Introdução

A disciplina Educação Física *da e na* escola sempre esteve marcada pelo seu caráter esportivista, pela sua cultura esportiva, sendo a ela atribuída vários papéis no cenário educacional brasileiro (CASTELLANI FILHO, 1988). Pode-se encontrar na literatura da área inúmeras referências que apontam a prevalência do esporte, seja referindo-se a ele como uma corrente/abordagem/tendência teórica-pedagógica, ou como único conhecimento válido a ser praticado/treinado nas aulas de educação física, ou numa metodologia/avaliação que se pautem na *performance esportiva*, decretada legalmente desde 1971. Além disso, a prevalência do esporte na escola, na maior parte das vezes, tem sido destituída de uma problematização que o contextualize como saber significativo e valioso para o estudante.

Já faz um bom tempo que a Educação Física tem procurado, como uma disciplina escolar, sistematizar um corpo de conhecimentos que devem ser tratados pedagogicamente

¹Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina/UEL. Professor de educação física da rede municipal e estadual de Londrina. Professor supervisor do PIBID Educação Física 2014 da Universidade Estadual de Londrina/UEL. Email: wanderf@sercomtel.com.br.

²Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia/UFU. Professor adjunto do Departamento de Estudos do Movimento Humano. Coordenador do PIBID Educação Física 2014 da Universidade Estadual de Londrina/UEL. Email: prof.thiago.uel@gmail.com.

³Estudante do terceiro ano do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Londrina/UEL. Bolsista do PIBID Educação Física 2014 da Universidade Estadual de Londrina/UEL. Email: marcia_furihata@hotmail.com.

⁴Estudante do primeiro ano do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Londrina/UEL. Bolsista do PIBID Educação Física 2014 da Universidade Estadual de Londrina/UEL. Email: matheushlino@hotmail.com.

por meio de uma linha de pensamento que tematize/problematize as manifestações da cultura corporal, tendo como referência as discussões em torno da área como disciplina acadêmica, autores que destacam as teorias pedagógicas e suas relações (ou não) com o campo educacional ou mesmo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que instituiu a disciplina como um componente curricular. Para Daolio (1998), os principais personagens pela construção do debate acadêmico na Educação Física brasileira procuraram “desbiologizar” a área, principalmente a partir da década de 80, como Vitor Marinho de Oliveira, Lino Castellani Filho e Celi Taffarel.

Nesse texto, o esporte não é negado como conteúdo a ser problematizado na escola. Defendemos que ele deve ser valorizado e inserido em um processo de ensino-aprendizagem que evidencie as relações entre fazer e compreender, “teorizar” e “praticar”, ressaltando as suas modalidades paralímpicas e não-olímpicas, muitas vezes menosprezadas mediante o cenário olímpico mundial e a tradição de se perpetuar os esportes mais convencionais na escola (vôlei, basquete, futsal, handebol e atletismo).

1021

O ensino da diversidade esportiva na escola: os contextos paralímpico e não-olímpico no ensino fundamental I

A partir da sugestão do evento para os eixos temáticos “Experiências de ensino e aprendizagem: PIBID e a escola” e de todas as discussões introdutórias sobre o esporte na disciplina Educação Física, procuramos relatar mais especificamente como se procedeu o ensino da diversidade esportiva para alunos de quinto ano de uma escola municipal do município de Londrina/PR. Podemos dizer que o ensino do conteúdo foi dividido em três grandes partes. No primeiro momento, foi-se discutido o conceito de esporte, tendo como referência uma definição já construída com os alunos durante o quarto ano de escolarização, a partir das diferenças existentes entre “jogo” e “esporte”. Logo após, foi estabelecida a classificação dos esportes em olímpicos, paralímpicos e não-olímpicos, evidenciando a diversidade esportiva não somente dentro de cada contexto, mas entre os três contextos, correlacionando-os na medida do possível. As problematizações aconteceram no sentido de conceituar o que seria paralímpico e não-olímpico, as modalidades que poderiam exemplificar os esportes olímpicos (já que haviam estudado os Olympic Pictograms de Londres/2012) e, uma vez caracterizado os termos “paralímpico” e “não-olímpico”, as modalidades que poderiam pertencer a um ou outro contexto, partindo do que já conheciam.

No segundo momento, o tema dos esportes paralímpicos foi tratado pedagogicamente nas aulas de Educação Física. Para abordar a diversidade esportiva paralímpica, antes se fez necessária uma introdução a temática das deficiências. Os alunos foram relatando inúmeras deficiências que foram sendo escritas no quadro, a partir das discussões e reflexões dos termos errados e/ou inadequados, que, muitas vezes, são expressão de nossos preconceitos e discriminações. Várias questões foram lançadas e exemplos foram dados para que pudessem traçar um panorama geral das principais deficiências humanas. Porém, nos concentramos nas seguintes deficiências: amputação/AM, paraplegia/PP, paralisia cerebral/PC e visual/VI. Depois de explicadas essas categorias, os alunos foram divididos em quatro equipes para que adivinhassem o nome dos esportes paralímpicos e as deficiências dos atletas, atividade que foi denominada de “Jogo dos 23 Paralympic Pictograms”.

Retirados do site oficial da próxima olimpíada e parolimpíada Rio/2016, os pictogramas foram aumentados, impressos e plastificados e, colocados em uma mesa de ponta-cabeça, para que os alunos não vissem a imagem em si. As equipes sorteavam um desenho para que falassem o nome do esporte, seguido da deficiência do atleta. Algumas dicas eram dadas aos alunos para que conseguissem chegar ao nome correto e completo do esporte, na medida em que alguns esportes eram desconhecidos e outros têm nome diferente de sua versão olímpica.

1022





Para que os alunos pudessem compreender a diversidade esportiva paralímpica, a modalidade “Voleibol Sentado” foi selecionada para que os alunos vivenciassem a situação de praticar/jogar um esporte simulando um tipo de deficiência, no caso, amputados de um ou dois membros inferiores do corpo. Foram explicadas as regras principais da modalidade (as que tinham semelhança e diferença do voleibol olímpico) e feitas as adaptações necessárias a prática do esporte, como a substituição da rede pelos bancos suecos, o tamanho da quadra feito de corda ou de giz, o sistema de rodízio quando não se tinha seis jogadores em quadra e a quantidade de pontos por set, que, no caso, foi até 10, pelo pouco tempo de aula.

No terceiro momento, o tema dos esportes não-olímpicos foi tratado pedagogicamente nas aulas de Educação Física. Como os alunos já tinham caracterizado esta categoria como esportes radicais, num primeiro momento eles foram questionados quanto ao conceito, tendo como referência os outros dois contextos: o que diferencia os esportes radicais dos outros esportes? Depois de sistematizadas essas informações, atribuindo aos esportes não-olímpicos várias terminologias como radicais, de natureza, de aventura, de ação, etc, a classificação adotada para o estudo foi de acordo com o ambiente em que ele é praticado, isto é, terra, água ou ar.

1023

Os alunos foram relatando aqueles que eles conheciam e os alocando em uma das três colunas (terra-água-ar). Como o assunto é um pouco desconhecido, principalmente quanto aos nomes de alguns esportes, adotamos exemplos de Uvinha (2001). Em seguida, foi entregue aos alunos uma atividade com doze imagens de esportes radicais e eles tiveram que, em primeiro lugar, caracterizá-los de acordo com o lugar em que se faz o esporte e, em segundo lugar, fazer uma tabela com o nome dos esportes.

Para que os alunos pudessem compreender a diversidade esportiva não-olímpica não somente de forma “teórica”, por assim dizer, a modalidade “Slackline” foi selecionada para que os alunos vivenciassem a situação de praticar um esporte de ação com maior risco de grau físico. Santos et al (2014) relaciona alguns esportes de aventura possíveis de serem feitos na escola: escalada, parkour, rapel, tirolesa, slackline, orientação, nós e amarrações. No pátio da escola foram instaladas três *slacklines* em forma triangular, a mais ou menos trinta

centímetros do solo. Os alunos foram divididos em duplas e tentaram realizar os movimentos básicos de caminhar sob a fita, sentar e elevar-se, saltar da fita, sempre um ajudando o outro. Depois, a bolsista do PIBID fez uma apresentação de como seria a realização desses movimentos sem ajuda.

Conclusão

Todo o processo de ensino e de aprendizagem sobre os esportes olímpicos, paralímpicos e não-olímpicos permitiu aos alunos inúmeras reflexões e discussões sobre a possibilidade e a amplitude da prática de esportes por diversas pessoas, independentemente de sua condição e do local onde se pratica, revelando que todos podem e devem se envolver com esta manifestação corporal. Apesar de ser caracterizado por seu caráter competitivo, ele pode ser explorado e problematizado na escola de diversas formas, sem ter como pré-requisito a *performance esportiva*, o desempenho físico.

Ao simular as restrições impostas pela deficiência na prática do Voleibol Sentado e ao caminhar pela Slackline, os alunos puderam experimentar novas sensações e elaborar novas estratégias para resolver os problemas propostos pelo professor. Além disto, obviamente participaram como protagonistas na construção/produção do conhecimento referente a esta temática, ensinada de forma inovadora.

1024

Referências

CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. 8 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1988.

DAOLIO, J. **Educação física brasileira: autores e atores da década de 1980**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

ESPORTES PARALÍMPICOS RIO 2016. Disponível em: <<http://www.rio2016.com/os-jogos/esportes/paralimpico>>. Acesso em: 15 ago 2014.

ESPORTES RADICAIS cliparts. Disponível em: <http://pt.clipartlogo.com/premium/detail/extreme-sports-collection-vector_121402213.html>. Acesso em: 15 ago 2014.

SANTOS, J. P. et al. Esportes e atividades de aventura como conteúdo das aulas de educação física. **EFDeportes.com Revista Digital**, Buenos Aires, ano 18, n. 190, mar 2014. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com>>. Acesso em 15 ago 2014.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Municipais**. Londrina, PR: Secretaria de Educação, 2011.

UVINHA, R. R. **Juventude, lazer e esportes radicais**. Barueri/SP: Manole, 2001.

ESTUDO DA INSERÇÃO DO LABORATÓRIO DIDÁTICO NAS AULAS DE FÍSICA DO ENSINO MÉDIO

Janayna da Costa Goulart
Juciane Aparecida Maciel
Camila Ferreira Aguiar
Angela Emília de Almeida Pinto

Resumo: A pesquisa apresentada insere-se no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela CAPES. O objetivo do trabalho foi analisar possíveis mudanças na postura e aprendizagem dos estudantes do ensino médio frente à inserção de atividades de laboratório nas aulas de Física. A coleta de dados foi realizada através do preenchimento de roteiros, um para cada experimento, e das respostas a um questionário aberto inserido dentro do roteiro. Os resultados mostram que do primeiro para o segundo experimento, houveram melhoras tanto no posicionamento no laboratório, como no processo de desenvolvimento das atividades, que se deu de forma organizada, objetiva e concentrada. Foi possível perceber o aumento do interesse e da motivação dos estudantes pela realização dos experimentos, e um aumento no número de estudantes que conseguiram fazer alguma conexão entre o conteúdo visto em sala de aula e o experimento desenvolvido em laboratório.

Palavras-chave: Experimentação. Ensino de Física. Aprendizagem Significativa.

Introdução

O laboratório didático, como uma metodologia de ensino, teve um grande destaque a partir dos grandes projetos dos anos 60 como o americano Physical Science Study Committee (PSSC) e os brasileiros Física Auto Instrutiva (FAI) e o Projeto de Ensino de Física (PEF) (ALVARENGA, 2005; ALVES FILHO, 2000; BORGES, 2002). É visto, então, que não é de hoje a ideia de introduzir as atividades experimentais em sala de aula com intenção de contribuir na formação do aluno.

As diversas concepções de laboratórios didáticos presentes na literatura contemplam desde o Laboratório Tradicional (FERREIRA, 1978; ALVES FILHO, 2000) até concepções sobre o Laboratório Aberto (FERREIRA, 1978). No primeiro o aluno adota um roteiro fechado com etapas e questões a serem seguidas e respondidas, no segundo o aluno não tem um roteiro prévio para seguir, sendo possível o aluno escolher as abordagens necessárias para o experimento proposto.

Dutra (2011) mostra como foi realizada uma intervenção em um colégio de ensino médio, realizada pelos estudantes do PIBID de Manaus. Nela os estudantes utilizaram alguns kits que estavam disponíveis no colégio para a montagem de equipamentos pelos próprios estudantes para a inserção de atividades experimentais. Na oficina proposta os estudantes foram divididos em pequenos grupos para cada série. Então eram propostos experimentos que desafiassem ao estudante explicar seu funcionamento. Dutra (2011) então conclui que as

oficinas tiveram um impacto positivo na vida dos estudantes, e que melhoraram o rendimento e desenvolvimento em sala de aula e contribuíram para reforçar os conteúdos teóricos já vistos.

Outra intervenção, feita por Silva (2012) ocorreu em duas turmas do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da UFG. Nela foi desenvolvido o Laboratório Divergente Alternativo, fundamentado no Laboratório Divergente de Alves Filho (2000), com o objetivo de permitir ao estudante o desenvolvimento de habilidades de observação e reflexão sobre determinado fenômeno físico. Os autores perceberam que os estudantes, ao desenvolverem os experimentos, ficaram bastante motivados. Eles conseguiram desenvolver a habilidade de observar e refletir sobre os fenômenos físicos estudados, relacionaram o conteúdo com o cotidiano e desenvolveram uma postura crítica em relação as atividades realizadas.

Face ao exposto acima, a proposta deste trabalho foi elaborar e aplicar experimentos de Física para uma turma de estudantes do 1º ano do ensino médio utilizando o laboratório tradicional, para que os mesmos pudessem ir se adaptando à rotina das atividades experimentais. Assim, a previsão de trabalho do grupo é passar gradualmente do desenvolvimento do laboratório tradicional para o divergente, e estudar as mudanças conceituais, comportamentais e o efeito dessas mudanças na compreensão e aprendizagem dos conteúdos de Física trabalhados em laboratório.

1026

Desenvolvimento

A pesquisa foi conduzida em um colégio estadual da região metropolitana de Curitiba. O colégio possuía um Laboratório de Ciências, onde ocorreram as intervenções propostas. Primeiramente foi realizada a observação das aulas do professor supervisor em uma turma do 1º ano do ensino médio, durante o período de um mês, no qual foram planejadas duas atividades experimentais a serem aplicadas ao longo do semestre, com o espaço de um mês entre elas, respeitando o calendário do professor supervisor.

A primeira intervenção foi sobre o conteúdo de velocidade média, tendo como objetivo a determinação do valor da velocidade média de uma bolinha de metal que percorria certa distância em uma canaleta inclinada. Para desenvolver a atividade os estudantes se organizaram em quatro grupos de 5 estudantes, seguindo os procedimentos descritos em um roteiro, entregue no próprio laboratório. No roteiro estavam descritos os objetivos do experimento, os materiais necessários e os procedimentos, bem como uma tabela para ser preenchida com os dados coletados durante a realização do experimento.

A segunda intervenção foi sobre a determinação do coeficiente de atrito entre superfícies. A organização dos estudantes foi semelhante à primeira atividade e seguindo os procedimentos presentes no roteiro disponibilizado aos estudantes. Nas duas intervenções foi aplicado um questionário aos estudantes, referente à experiência realizada. A análise das respostas do questionário foi baseada nas técnicas de análise de conteúdo de Bardin (2011).

Os dois experimentos foram aplicados em uma turma com 18 (dezoito) alunos. Com relação ao questionário as seguintes questões foram levantadas: 1. Que tipos de conexões você consegue fazer entre o que foi ensinado em sala pelo professor e o que foi realizado neste experimento? 2. Fale o que mais gostou e o que menos gostou nesta prática. 3. A partir de sua resposta na questão anterior, diga quais as formas de melhorar o experimento.

Com relação ao primeiro experimento (esfera no plano inclinado), na primeira questão oito estudantes fizeram a conexão entre a matéria estudada em sala de aula e o experimento do laboratório, seis responderam que realizaram as contas e os gráficos facilitando a compreensão do conteúdo, apenas dois fizeram uma conexão direta com os conteúdos ensinados em sala, e os outros dois não responderam essa pergunta.

1027

Na segunda questão, dez estudantes apontaram que gostaram das atividades, sem especificar nenhum ponto negativo a respeito, sete responderam que gostaram da atividade, mas o ponto negativo indicado foi ter que fazer o gráfico e perder o horário do intervalo pela aula se estender um pouco além do tempo, e um deixou a questão em branco.

Com relação às melhorias para as atividades, cinco estudantes disseram que não havia necessidade de melhorias, onze estudantes sugeriram melhorias na estrutura, nos equipamentos e, que houvesse mais tempo disponibilizado para a realização da atividade, e dois deixaram a questão em branco.

Com relação ao segundo experimento (atrito), na primeira questão, dois estudantes ainda comentam que o que foi visto no laboratório é somente uma extensão do que foi visto em sala, sem nenhum tipo de conexões, seis estudantes conseguiram fazer conexões com o conteúdo como é visto pelos estudantes 11 e 12, respectivamente:

“No experimento, pusemos em prática o que aprendemos sobre a Força de atrito, assim pudemos entender como funciona na realidade.”(Aluno 11)

e

“Que dependendo da superfície os valores variam.” (Aluno 12)

Ainda acerca da primeira questão, seis estudantes apontaram que com o experimento é mais fácil aprender o conteúdo. Um aluno ainda comenta que mesmo com a atividade ainda é necessário fazer os cálculos, e dois deixaram a questão em branco.

Com respeito à segunda questão, três estudantes disseram que gostaram do experimento, porém o ponto negativo ainda é ter que fazer os cálculos, treze disseram que gostaram da atividade, de utilizar o dinamômetro, do trabalho em grupo e de poder sair de do ambiente da sala de aula. Dessas respostas a que mais chamou a atenção foi a do aluno 14 que disse:

“Gostei de tudo, principalmente que vi que nada é tão reto quanto parece.” (Aluno 14)

Um dos estudantes respondeu essa questão de forma inconclusiva.

Com relação às melhorias, dois estudantes sugeriram que poderiam ser utilizadas outras superfícies no experimento e três estudantes responderam que deveria ter mais aulas de laboratório. Os demais estudantes disseram que não há necessidade de melhorias a serem feitas, pois está ótimo assim.

Conclusão

Pode-se observar a evolução dos estudantes frente às práticas de laboratório, tanto em fazer conexões com a matéria vista em sala quanto à sua postura no próprio desenvolvimento da atividade. O desenvolvimento desses experimentos foi o primeiro contato dos estudantes com a prática em laboratório, constatou-se, na primeira intervenção, que a postura dos estudantes era relativamente afastada dos equipamentos, dispersos e não tão concentrados na atividade e somente alguns faziam o que se pedia.

Já na segunda intervenção, foi observado que tanto o posicionamento no laboratório, como o processo de desenvolvimento das atividades, se deu de forma organizada, objetiva e concentrada, onde foi possível perceber o interesse e a motivação dos estudantes pela realização das atividades. Foi possível observar também, um aumento no número de estudantes que conseguiram fazer alguma conexão entre o conteúdo visto em sala de aula e o experimento desenvolvido em laboratório. Mas alguns estudantes reclamaram do fato de ter que fazer cálculos e gráficos, por acharem desnecessários para este tipo de atividade.

O professor supervisor relatou uma evolução perceptível nos estudantes, através das avaliações realizadas com os estudantes após as intervenções, tendo indicação no aumento das notas alcançadas pelos estudantes. O desempenho entre a turma que fez as atividades e a outra

turma, que não havia realizado as atividades em laboratório, foi significativo dentro de um quadro comparativo. Constatou-se que as atividades contribuíram para despertar o interesse dos estudantes e motivá-los a aprender o conteúdo visto em sala, motivação essa que refletiu no desempenho dos estudantes e na avaliação.

Referências Bibliográficas

ALVARENGA, Rodrigo G. **Um Estudo Das Tendências Em Teses E Dissertações Brasileiras Sobre O Laboratório Didático De Física**. 2005. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

ALVES FILHO, Jose P. **Atividades Experimentais: Do Método À Prática Construtivista**. 2000. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BORGES, Antonio T. Novos Rumos para o laboratório escolar de ciências. **Caderno Brasileiro do Ensino de Física**, Minas Gerais, v.19, n. 3, p. 291-313, dez. 2002.

FERREIRA, Norberto C. **Proposta de Laboratório para a Escola Brasileira – Um Ensaio sobre a Instrumentação de Física**. 1978. Dissertação. – Instituto de Física e Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990. Disponível em: <http://www.sbfisica.org.br/v1/arquivos_diversos/Livros-e-Estudos/Pesquisas-Sobre-o-Ensino-de-Fisica.pdf>. Acesso em fevereiro de 2014.

1029

DUTRA, Jomhara C. B; et.al. A experimentação no ensino de física no Colégio Estadual Abrahão Andre - uma ação do programa PIBID. In: Simpósio Nacional de Ensino em Física, 19., 2011, Manaus. **Anais eletrônicos...** Manaus, AM: 2011. Disponível em: <<http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xix/sys/resumos/T0032-2.pdf>>. Acesso em: 05 maio, 2014.

SILVA, Marconny V. S.; CUNHA, Jefferson A. R.; OLIVEIRA, Guilherme C. Laboratório Divergente Alternativo para o Ensino de Física. In: Encontro de Pesquisa em Ensino de Física, 14., 2012, Maresias. **Anais eletrônicos...** Maresias, SP: 2012. Disponível em: <<http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/epef/xiv/sys/resumos/T0342-1.pdf>>. Acesso em 05 maio 2014.

ESTUDO DE CASO: RECICLAGEM DO ÓLEO DE COZINHA

Thanile Andressa Ghiraldi¹
Angélica Cristina Rivelini-Silva²
Lilian TatianiDusmanTonin³

Resumo: Neste trabalho foi idealizado um estudo de caso criado por bolsistas do projeto PIBID da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Apucarana. Através do estudo de caso foi possível apresentar uma questão do dia-a-dia de forma que os alunos do terceiro ano do Colégio Estadual Padre José de Anchieta, em Apucarana, pudessem investigar a situação problema, relacionando com química. Através deste trabalho foi possível apresentar o ensino de química de forma atrativa aos alunos, e também conscientizá-los sobre a preservação do meio ambiente através de algo corriqueiro. Também visa trabalhar a tomada de decisões e raciocínio lógico a respeito do assunto através de debates, entre os próprios alunos sobre o assunto abordado.

Palavras-chave: Estudo de caso. Óleo de cozinha reciclado. Ensino de química. PIBID.

Introdução

O ensino da Química realizado no ensino médio é visto pelos alunos, quase em sua totalidade, como uma matéria maçante, pouco significativa para as situações reais vivenciadas em seu dia-a-dia, e assim ocasionando o desinteresse do aprendizado.

Por isso, os alunos podem compreender que o ensino de química é necessário, e para conseguir esse objetivo é preciso motivá-los através de estratégias que vinculem o ensino de química com situações de seu cotidiano, propiciando uma interação e compreensão do que está ao seu redor.

Assim, os estudos de química se tornarão mais prazerosos e interessantes, alcançando os resultados desejados na aprendizagem conforme o aluno vai encontrando respostas dos problemas que fazem parte do seu dia-a-dia.

Metodologia

Para atingir os objetivos descritos nesse trabalho, Estudo de Caso, foi selecionado o tema “Reciclagem do óleo de cozinha”, focando nos efeitos nocivos do óleo de cozinha usado, quando descartado de modo indevido, torna-se prejudicial ao meio ambiente, e não

¹ Aluna do Curso de Licenciatura em Química na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Apucarana e bolsista do Programa Institucional de Bolsa à Docência (PIBID). E-mail: thanileg02@hotmail.com.

² Professora do Curso de Licenciatura em Química na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Apucarana, Doutoranda em Ensino de Ciências e Coordenadora Subprojeto Química Apucarana do Programa Institucional de Bolsa à Docência (PIBID). E-mail: arivelini@utfpr.edu.br

³ Professora do Curso de Licenciatura em Química na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Apucarana, Doutora e Coordenadora Subprojeto Química Apucarana do Programa Institucional de Bolsa à Docência (PIBID). E-mail: liliandusman@utfpr.edu.br

havendo um sistema de tratamento de esgoto, acaba se espalhando na superfície dos rios e das represas, causando danos à fauna aquática e em contato com o solo, impermeabiliza-o e contribui com enchentes, ou quando entra em decomposição, emite gás metano durante esse processo, causando mau cheiro, além de agravar o efeito estufa. Quando descartado no ralo da pia da cozinha causa obstrução dos encanamentos, entupimentos, entre outros problemas (SANTOS, et al, 2010).

Um texto tema foi criado para que os alunos pudessem identificar os problemas ambientais gerados pelo descarte inadequado do óleo de cozinha utilizado. Uma linguagem simples e de fácil entendimento foi utilizada para uma maior assimilação do proposto.

Uma situação inesperada!

Lúcia uma simpática dona de casa está enfrentando problemas com o encanamento da pia de sua cozinha e não conseguia descobrir a causa dos entupimentos e obstrução no encanamento.

Certo dia, conversando com algumas vizinhas, ela desabafou sobre os problemas que estava tendo com a pia. E uma de suas vizinhas lhe disse que também teve problemas parecidos, e no momento não sabia o que os ocasionavam. Ao chamar um encanador ele lhe explicou que era devido a um costume adotado em seus hábitos de limpeza.

Após a conversa Lúcia voltou para casa e começou a pensar em como mudaria esse hábito de limpeza, que era igual ao da vizinha, para não ter mais problemas nos encanamentos.

1031

Para a atividade os alunos foram divididos em dois grupos, para a leitura do texto. Na sequência eles foram indagados e desafiados a descobrir o que causa os problemas identificados no texto.

Depois de realizada a discussão sobre as possíveis causas dos problemas e esclarecimento de dúvidas, foi entregue uma folha contendo seis questões para eles responderem em casa, e foi proposto que cada grupo encontre uma solução para o problema em questão, através de pesquisas. Estas foram entregues na aula seguinte.

1) Qual a causa do problema apresentado no texto “Uma situação inesperada!”?

2) Você já pensou qual a explicação química para tal problema?

3) Esse problema ocorre em sua casa?

4) Pesquise sobre os efeitos destrutivos que o problema acarreta ao meio ambiente.

5) Existe solução? Qual?

6) Qual você escolheria? Solução?

(Tb¹ – Tabela com questões apresentadas aos alunos)

Também foram apresentadas as mudanças químicas que ocorrem no óleo de cozinha, pelo processo de fritura ao iniciar uma degradação em altas temperaturas. Quando em contato com o ar e partículas de restos de alimentos em decomposição o óleo é oxidado, e em contato com a água dos alimentos sofre hidrólise dos seus triglicerídeos. O aquecimento do óleo leva a formação de características antinutricionais, sendo possível detectar inibidores enzimáticos, destruidores de vitaminas, produtos de oxidação de lipídios, irritantes gastrointestinais e agentes mutagênicos ou cancerígenos (SANTOS *et al*, 2010).

O aquecimento prolongado leva a polimerização da molécula dos triacilgliceróis, aumentando a viscosidade do óleo e seu índice de acidez. Óleos oxidados e hidrolisados sofrem alterações físico-químicas e mudanças organolépticas. O processo de deterioração dos óleos provoca aumento dos dienos e trienos conjugados de ligações insaturadas, elevando o índice de ácido tiobarbitúrico, peróxidos iodo, índice de refração e viscosidade da molécula do triacilglicerol(SANTOS *et al*, 2010).

A ingestão de óleos com elevados teores de compostos polares provocam severas irritações do trato gastrointestinal, diarreia e redução no crescimento. Gorduras oxidadas quando consumidas por cobaias ocasionaram entre outras consequências, ocasionaram o aumento na peroxidação dos cromossomos(SANTOS *et AL*, 2010). O efeito cumulativo da ingestão contínua e prolongada de compostos com maior toxicidade, como monômeros cíclicos e hidrocarbonetos poliaromáticos, formandos durante a fritura, em alguns casos levaram morte de animais em laboratórios. Para uma maior compreensão da solução do problema, realizamos no laboratório, juntamente com os alunos,o processo de fabricação do sabão com o óleo usado. Demonstrando maneiras de reciclar e evitar prejuízos ao meio ambiente.

1032

Resultados

Ao aplicar o estudo de caso proposto aos alunos do terceiro anos do Colégio Padre José de Anchieta, em Apucarana, foi possível observar a concretização dos objetivos esperados através deste trabalho. Ao vê-los empenhados em buscar uma solução ao problema proposto, e defendendo seus pontos de vistas com afinco, e ao relacionar com o ensino de química foi possível tornar atrativo o que antes parecia monótono e um obstáculo a ser atravessado, ao invés de tenta aprender o que está sendo proposto pelo professor.

Considerações finais

Ao fazer o aluno perceber a vinculação do conhecimento científico com atividades cotidianas, reforçando o ensino de química e também o ajudando a ter uma consciência de cidadão que preserva o meio ambiente, promovendo o desenvolvimento de habilidades, em sua capacidade na tomada de decisões e produzindo resultados significativos para o aprendizado.

E para isso, realizamos três etapas: a) Identificar e definir o problema; b) Acessar, avaliar e usar informações necessárias à solução do problema e c) Apresentar a solução do problema (ALBA, 2010).

Ao realizar essas três etapas, os alunos desenvolvem as habilidades descritas a cima, tendo consciência de preservação do meio em que vive. Entendo porque o óleo é prejudicial, tanto a saúde das pessoas quanto os danos que pode causar ao meio ambiente.

Além de trabalhar com os alunos em aula prática, mostrando o quanto é simples a reciclagem de óleo de cozinha usado, na fabricação de sabão caseiro, e ainda podendo trazer renda a aqueles que fizeram desta prática seu sustento.

Referências

SANTOS, A. G.; LOREGIAN, H. B.; SOARES, J.; BRASIL, A. N.; NUNES, D.
L. Alterações ocorridas no óleo de cozinha durante a fritura, Artigo, 2010

ALBA, J. **Alterações ocorridas no óleo de cozinha durante o processo de fritura**, UFRS, Instituto de Química, Porto Alegre, RS, 2010

ZANON, L. B., PALHARINI, E. M. **A Química no Ensino Fundamental de Ciências**. Química Nova na Escola, n. 2, 1995. p.15-18.

ESTUDO SÓCIO ECONÔMICO DO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO DE LAGOA SECA

Sheiliane Enke Coreiha¹

Fabio Dos Santos Oliveira²

Cleiton Jose Kloster³

Resumo: Este artigo pretende contribuir na caracterização e possíveis medidas socioeconômicas para os educandos que fazem parte do Colégio Estadual do Campo de Lagoa Seca, no município de Cândói, com o objetivo de contribuir no ensino-aprendizagem, a partir da identificação das classes sociais e condições sócio-econômicas. Os fatores que determinam as condições sócio-econômicas dos educandos estão relacionadas com a classe social a que pertencem, que podem ser: assalariados das fazendas e do comércio local, agricultores familiares, reassentados e quilombolas. Apesar de diferenças nas condições sócio-econômicas, verifica-se que a grande maioria pertence à classe trabalhadora ou pequenos proprietários agrícolas.

Palavras-chave: Classe trabalhadora. Condições sócio-econômicas. Classes sociais.

Introdução

Ao analisar a sociedade observa-se que sempre ocorreu a divisão de classe, considerado o campo na contemporaneidade e mais especificamente a partir da territorialização das empresas rurais nestes espaços, aqueles grupos que trabalham na perspectiva do auto sustento e diversificação de seus produtos e as atividades é em regime familiar e até mesmo em grupos são considerados como classe trabalhadora.

Nesta perspectiva de análise é importante salientar que esta divisão de classes que, para muitos autores, dentre eles Marx, se divide em “Burgueses e Proletários”, e há conflito entre ambas. No livro O Manifesto Comunista há uma parte em que se refere aos seus contrastes: “a história de todas as sociedades que existem até nossos dias tem sido a história das lutas de classe” (MARX; ENGELS, 1848, p.7), aonde a mais “forte” predomina sobre a outra.

Este trabalho tem por justificativa a compreensão da divisão de classes observadas a partir da condição sócio econômica dos educandos pertencentes ao referido colégio. Quando analisado que há uma grande diversidade de classes, dos sujeitos que fazem parte da realidade da comunidade escolar, buscou-se então realizar um trabalho com universitários/pibidianos que atuam no colégio para esta caracterização.

¹Educanda do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Câmpus Dois Vizinhos. Bolsista Pibid. Sheila_07.03@hotmail.com

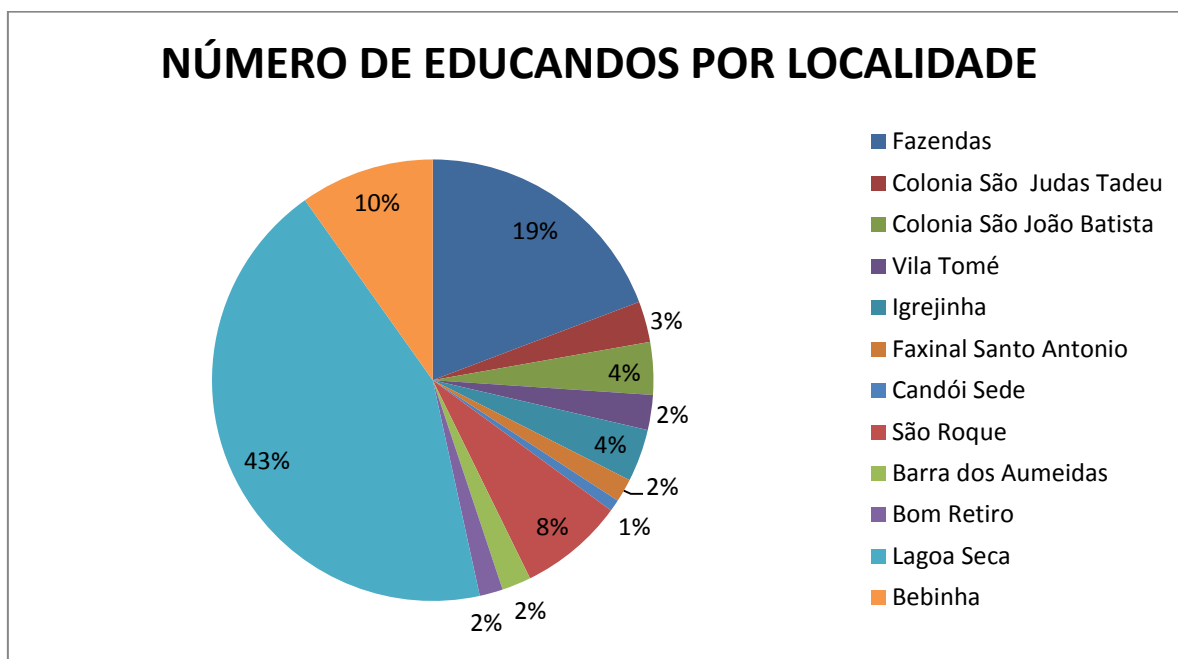
²Educando do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Câmpus Dois Vizinhos. Bolsista Pibid. fabutfpr@hotmail.com

³Graduado em Geografia e diretor do Colégio Estadual de Lagoa Seca. cleitonkloster@yahoo.com.br

A metodologia de estudo usa a investigação quantitativa caracteriza-se pela atuação nos níveis de realidade e apresenta como objetivos a identificação e apresentação de dados, indicadores e tendências observáveis. Desta forma o trabalho foi realizado por questionários que foram aplicados pela direção escolar e pibidianos aos educando posteriormente coletado informações, que deram origem a este trabalho.

Resultados

A pesquisa apresenta que o Colégio Estadual do Campo de Lagoa Seca no município de Candói recebe 225 educandos de diversas localidades, como se verifica no gráfico abaixo:



1035

Gráfico 1 - Número de educandos por comunidade.

No gráfico acima podem ser identificadas as seguintes classes sociais, conforme o local de residência: nas fazendas estão os educandos que são filhos dos assalariados: os da Lagoa Seca e sede Candói fazem parte dos assalariados do comércio local e de pequenas fazendas, na localidade do São Roque se encontram agricultores familiares e quilombolas; na Colônia São João Batista se encontra um reassentamento e as demais são representados pela agricultura familiar.

No segundo gráfico apresenta-se o número de pessoas que residem na casa dos educandos, esse resultado mostra que há um número considerável de pessoas por residência, como se observa no gráfico abaixo.

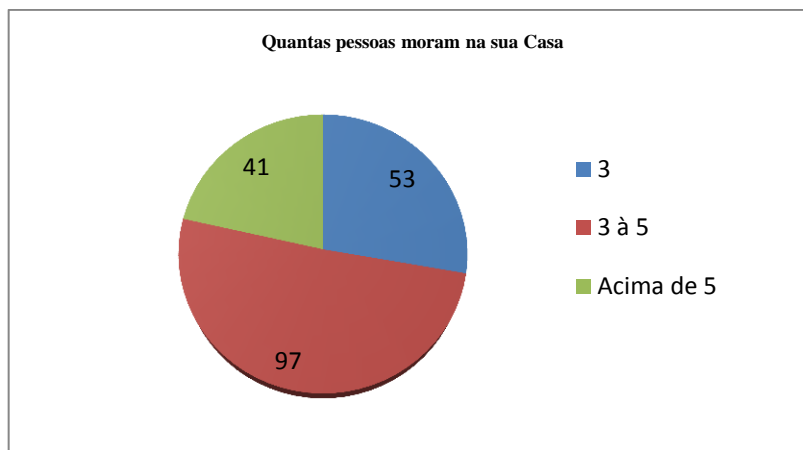


Gráfico 2 - Número de pessoas que residem na casa dos educandos.

O gráfico a seguir representa a condição atual da residência dos educandos. É possível observar que a grande maioria possui casa própria (casa pertencente aos seus pais). No entanto, é preciso considerar que há também um número expressivo daqueles que residem em moradia cedida, correspondendo aos filhos dos assalariados das grandes fazendas. Estes dados são observados no gráfico abaixo.

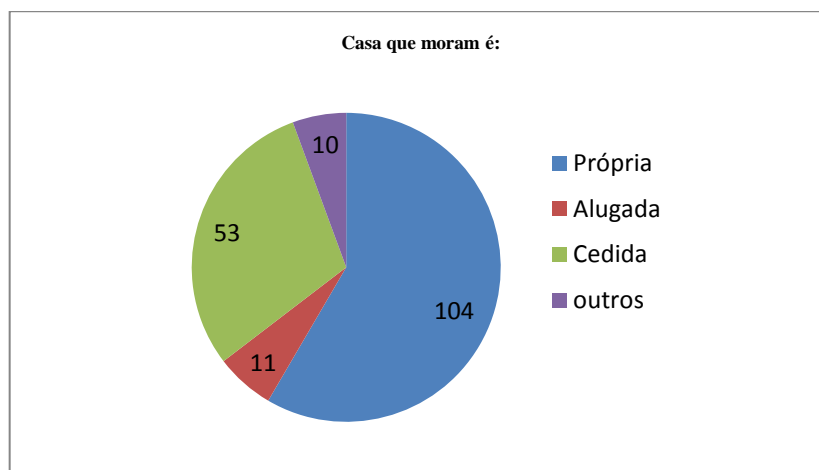


Gráfico 3 - Condição da residência em que vivem.

Quando questionados se trabalham ou não, 52 educandos responderam afirmativamente, tanto no comércio quanto na agricultura. Os locais são: Materiais de Construção São Cristóvão, Posto de combustível Lagoa e Três Pinheiros, Lanchonete Três Pinheiros e grande parte nas fazendas. 138 educandos responderam que não trabalham.

O quadro abaixo representa a escolaridade dos pais e mães dos educandos. Verifica-se que as mães dos educandos se apresentam com maior escolaridade, quando comparado com os pais. Esta realidade é refletida na vida familiar, devido ao fato de os homens terem que

abandonar ou não concluir os estudos pela necessidade de trabalhar em atividades que não lhes permitam dar continuidade nos estudos.

Escolaridade dos Pais	Número de resposta	Escolaridade das Mães	Número de respostas
Até 4ª Série	94	Até 4ª Série	118
9º ano incompleto	34	9º incompleto	28
9º completo	5	9º completo	12
Ensino médio incompleto	13	Ensino médio incompleto	4
Ensino médio completo	6	Ensino médio completo	10
Ensino superior	4	Ensino superior	6
Analfabeto	7	Analfabeto	15

Quadro 1 - Escolaridade dos pais dos educandos.

No que se refere à produção agrícola dos pequenos agricultores, verifica-se que é relativamente diversificada. Estes dados são observados no quadro abaixo.

Produção agrícola	Número de Famílias	Produção Animal	Número de famílias
Milho	98	Bovinos	73
Soja	63	Suínos	47
Feijão	66	Avícola	40
Aveia	52	Equinos	23
Hortaliça	55	Caprinos	15
Frutas	60	Piscicultura	1
Mandioca	61		
Trigo	5		
Cevada	6		
Pinus	1		

Quadro 2 - Produção das famílias dos educandos

Em se tratando de lazer, os educandos considerando a música como a principal forma e mesmo não possuindo acesso consideram uma forma de lazer o cinema, o shopping e o teatro. Em função do alcance e realidade, o lazer também assume a forma de esporte, a participação na igreja, o passeio para vista a familiares. Neste sentido é possível afirmar que há carências de lazer aos jovens que moram na zona rural pela falta de alternativas, fato este que acaba por influenciar o êxodo rural.

Um programa que beneficia a grande maioria é o Luz para Todos. Neste sentido as comunidades que fazem parte da referida escola possuem luz e água encanada em suas residências, sendo que 94 famílias recebem água tratada e os de mais são de fontes. A maioria possui banheiros dentro de casa.

Equipamentos eletrônicos	Número de famílias	Meios de transporte	Número de famílias	Outros	Número de famílias
Televisão	188	Carro	134	Internet	57
DVD	147	Moto	90	TV por assinatura	34

Maquina fotográfica	85				
Geladeira/ Freezer	131				
Computador	99				
Celular	100				

Quadro 3 - Infraestrutura das famílias dos educandos

O quadro acima apresenta o grau de aquisição que as famílias dos educandos possuem, em que se verifica que possuem acesso à maior parte deles. Neste sentido pode-se afirmar que os educandos possuem acesso à informação e transporte, além de equipamentos eletrônicos pessoais, ou seja, o mínimo necessário de condição para o bem estar.

Considerações Finais

Para Fernandes, “[...] a revolução burguesa denota um conjunto de transformações econômicas, tecnológicas, sociais, psicoculturais e políticas que só se realizam quando o desenvolvimento capitalista atinge o clímax de sua evolução industrial” (FERNANDES, 1975, p. 203). O Brasil teria de passar, primeiramente, pela revolução democrático-burguesa, a qual promoveria a modernização das estruturas sociais, permitindo o desenvolvimento das forças produtivas, para, então, organizar a revolução socialista.

1038

Por fim a grande diversidade presente na realidade escolar dever ser tratada minuciosamente em relação o conceito de classe, os níveis de desenvolvimento e as condições socioeconômicas dos sujeitos que integram a comunidade escolar do Colégio Estadual do Campo Lagoa Seca.

Referências bibliográficas

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretações sociológicas. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

MARX, Karl Heinrich. Engels Friedrich. **O Manifesto Comunista**. Fonte digital: RocketEdition de 1999 a partir de html em [www. Jahr.org](http://www.jahr.org).

EUGENIA E ENGENHARIA GENÉTICA: A PROPOSTA DE UM MÓDULO DIDÁTICO NA ABORDAGEM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE – CTS

Mariana Bolake Cavalli
Elcídio Silva Cáceres
Deborah Cassiane Iansen
Eduarda Maria Schneider

Resumo: Este trabalho apresenta a proposta de um módulo didático, vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), Subprojeto - Biologia, utilizando a abordagem de ensino Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) como enfoque metodológico. O módulo foi elaborado na temática engenharia genética e Eugenia, para ser trabalhado em uma Escola pública de Educação Básica em Cascavel/PR. Espera-se que a proposta na abordagem CTS proporcione aos alunos uma visão crítica sobre a temática social e as tecnologias científicas relacionadas, demonstrando como a sociedade, influencia e sofre influência da ciência e da tecnologia.

Palavras-chave: PIBID. CTS. Educação Básica.

Introdução

O subprojeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) do curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), adotou como enfoque teórico e metodológico Ciências, Tecnologia e Sociedade (CTS). Neste subprojeto, são realizados estudos sobre a temática e formulados módulos didáticos utilizando a abordagem CTS, sendo estes aplicados em escolas de Educação Básica participantes.

O ensino pelo enfoque CTS é um ensino reflexivo, no qual faz o indivíduo compreender e raciocinar relacionando conhecimentos em ciência – tecnologia – sociedade, o que faz com que o cidadão se torne capaz de interagir e influenciar nos debates e nas decisões que afetam a sociedade, com participação crítica e consciente de seu papel social (PINHEIRO; SILVEIRA e BAZZO, 2007). Segundo Pinheiro, Silveira e Bazzo (2007), esta abordagem surgiu para questionar os valores, os interesses e a ideologia envolvidos nas relações entre essas três bases. A integração CTS possibilita ao aluno compreender o conhecimento científico com a tecnologia e o mundo social de suas experiências do cotidiano, sendo assim, os conteúdos são estudados juntamente com a discussão de seus aspectos históricos, éticos, políticos e sócio econômicos (LÓPEZ; CEREZO, 1996).

Em relação aos propósitos do ensino por CTS, Strieder (2012) os sintetiza em três categorias: desenvolvimento de percepções de aplicações da ciência e tecnologia em sua vivência; desenvolvimento de questionamentos das implicações sociais e ambientais do desenvolvimento científico e tecnológico; e desenvolvimento de compromisso social em relação a essas implicações.

Alfabetizar, portanto, os cidadãos em ciência e tecnologia é hoje uma necessidade do mundo contemporâneo (SANTOS; SCHNETZLER, 1997). Neste sentido, o subprojeto do PIBID - Biologia utiliza como fundamentação teórica e metodológica na elaboração de propostas de módulos didáticos a abordagem CTS. Um dos módulos didáticos desenvolvidos abrange a temática manipulação genética articulado com aspectos da Eugenia.

A busca da engenharia genética de intervir, selecionando ou modificando, diretamente o material genético, representa o objetivo milenar do melhoramento genético humano. Na história da humanidade, a produção do conhecimento sobre a hereditariedade e a possibilidade de selecionar características é desejada desde a antiguidade. No século XIX, com a emergência das pesquisas sobre a hereditariedade, e observando as péssimas condições sociais da Europa, justificado pela crise sanitária e pela emigração, acompanhado do grande aumento populacional das classes menos dotadas, Francis Galton aproveitou para divulgar seu discurso e pedir o apoio de intelectuais e principalmente do Estado na implementação de medidas eugênicas para o melhoramento da população, por meio, do estímulo ao casamento e a reprodução dos “melhores” membros da sociedade e da restrição dos mesmos aos indivíduos “incapacitados” (DIWAN, 2007; DEL CONT, 2008).

1040

A palavra ‘Eugenia’ foi cunhada por Francis Galton em 1883 e significa a ciência do melhoramento biológico do tipo humano (CASTAÑEDA, 2003). Galton pensava que características físicas e mentais seriam herdadas sem levar em consideração uma posição histórico-social de um indivíduo, aplicando assim, a teoria evolutiva de seu primo Darwin à humanidade em termos sociais e econômicos.

O objetivo do módulo é oferecer a partir de um estudo contextualizado, uma visão crítica da ciência, apresentando o tema social manipulação genética, relacionando a conceitos científicos e a aspectos históricos da Eugenia. Buscando instigar os alunos a refletir sobre a influência da ciência e da tecnologia para a sociedade e vice e versa, sem deixar de mostrar os conteúdos científicos envolvidos, favorecendo assim, aulas mais contextualizadas.

Desenvolvimento

Este trabalho constitui-se de um estudo teórico bibliográfico e da proposição de um módulo didático na temática manipulação genética e Eugenia no enfoque CTS, organizado por bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência PIBID/CAPES,

Subprojeto BIOLOGIA/UNIOESTE. O módulo foi proposto para turmas de terceiro ano do ensino médio de um colégio público de educação básica de Cascavel/ PR.

A elaboração do módulo didático, organizado na abordagem CTS, foi baseada na sequência de passos propostos pelos autores Santos e Mortimer (2002). O primeiro passo é *Introdução do problema social*, propiciando o desenvolvimento da capacidade de tomada de decisão, assim, a abordagem dos temas é feita por meio da introdução de problemas, cujas possíveis soluções são propostas em sala de aula após a discussão de diversas alternativas, surgidas a partir do estudo do conteúdo científico, de suas aplicações tecnológicas e consequências sociais. O segundo passo é a *Análise da tecnologia relacionada ao tema social*, utilizando a tecnologia junto ao tema social para explicar aos alunos a relação CTS com o conteúdo a ser compreendido. Outro passo é o *Estudo do conteúdo científico definido em função do tema social e da tecnologia introduzida*, o qual procura mostrar aos alunos a relação com o conteúdo que deve ser aprendido em sala de aula, ou seja, o conteúdo estruturante da matéria. O próximo passo é o *Estudo da tecnologia correlatada em função do conteúdo apresentado*, aqui o aluno deve entender como a tecnologia é relacionada ao conteúdo proposto em sala de aula. Por último é feita uma *Discussão da questão social original*, ou seja, é retomado o problema social e discutido com os alunos hipóteses de como tentar superá-lo, relacionando a importância da relação CTS ao seu cotidiano.

1041

O módulo didático foi proposto para ser desenvolvido em cinco aulas, buscando articular Ciência, Tecnologia e Sociedade com o tema manipulação genética e Eugenia. A primeira aula propõe a seguinte problemática social: Se existisse uma forma de melhorar biologicamente a população humana, qual seria sua posição a respeito? Após a discussão sobre este questionamento, é realizada a leitura e debate das reportagens¹ sobre seleção e manipulação genética. Na segunda aula são trabalhados, mediante uma apresentação de slides, os conteúdos relacionados à seleção genética, como por exemplo, DNA, gene, núcleo celular, cromossomos e variabilidade genética, para oferecer aos alunos uma base conceitual sobre o tema. Em seguida, é realizada uma discussão sobre o projeto genoma humano, questionando os alunos para que estes expressem suas opiniões a respeito explicando as contradições acerca do assunto.

¹ A revolução da terapia genética. *ISTOÉ* independente, ed. 2254, jan. 2013; Os eleitos pela genética. *ISTOÉ* independente, ed. 2045, jan. 2009; Genética: Os eleitos. Revista *SUPERINTERESSANTE*, nov. 1998; My medical choice. Periódico *The New York Times*, maio 2013; Como fazer super bebês. Revista *SUPERINTERESSANTE*, fev. 2012; Super homens sob medida. Revista *SUPERINTERESSANTE*, jun. 2012.

Na terceira aula, a atividade consiste em contextualizar a discriminação em seus aspectos históricos, políticos, econômicos e sociais. Nesta aula são apresentados aos alunos os *Boletins de Eugenia* de 1929 e 1930, e em seguida um debate sobre o assunto, a partir dos questionamentos: Vocês acham que tudo que leram é verdade? Há preconceito nesses boletins? Que tipo de conhecimento científico foi usado para justificar os argumentos dos boletins? Por ser um conhecimento científico significa ser verdadeiro?

Na quarta aula, é realizada uma sessão cinema expondo o filme “*Gattaca: A Experiência Genética*”², uma ficção científica que aborda uma representação futurística e altamente tecnológica de sociedade dividida em duas classes, os válidos e os inválidos, de acordo com as características genéticas, o que possibilita evidenciar uma relação com as ideologias eugênicas.

Para finalizar o módulo didático, na última aula, é proposto aos alunos que escrevam um texto no qual expressem sua opinião sobre o que esperam para o futuro a partir das reflexões realizadas em aulas anteriores. Espera-se que ao fim deste módulo didático os alunos tenham uma referência para formar sua opinião a respeito da manipulação genética relacionada à seleção de genes, à discriminação e ideias eugênicas.

1042

Considerações Finais

As reflexões sobre a proposta do módulo didático elaborado no subprojeto PIBID – Biologia a partir do estudo teórico e metodológico da abordagem CTS, na temática manipulação genética envolvendo questões sobre a discriminação e ideologias eugênicas, apontam a importância de estudar estratégias de ensino inovadoras que viabilizem abordar temas de relevância social nos diferentes níveis educacionais. Evidenciam-se também as possibilidades e vantagens de se trabalhar com o enfoque CTS, sendo assim, integrados conteúdos científicos da genética, como por exemplo, DNA, gene, cromossomo, fenótipo e genótipo, variabilidade genética, entre outros; aspectos tecnológicos relacionados às biotecnologias; e o tema de relevância social que envolve a polêmica sobre seleção e manipulação genética humana.

Além disso, a proposta do módulo didático permite perceber aspectos da natureza da ciência, desmistificando a visão de ciência neutra, linear e descontextualizada de aspectos ideológicos, políticos e econômicos. Sendo assim, considera-se que trabalhar de forma

² Diretor: Andrew Niccol. Produção: Jersey Films e Columbia Pictures Corporation. [Data de lançamento](#): 7 de setembro de 1997 (mundial).

interrelacionada aspectos da ciência, da tecnologia e da sociedade possibilita a formação do cidadão crítico e participativo quanto à tomada de decisões sociais.

Referências Bibliográficas

CASTAÑEDA, L. A. Eugenia e casamento. **História, Ciências e Saúde**, Mangueiras – RJ, v. 10, n. 3, p. 901-930, set/dez., 2003.

DEL CONT, Valdeir D. Francis Galton: eugenia e hereditariedade. **Scientle Studia**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 201 – 18, 2008.

DIWAM, Pietra. **Raça pura uma história da eugenia no Brasil e no mundo**. São Paulo: Contexto, 2007.

LÓPEZ, J. L.; CERESO, J. A. Educación CTS en acción: Enseñanza secundaria y universidad. In: GONZÁLEZ GARCÍA, M. I; LÓPEZ CERESO, J. A.; LUJÁN LÓPEZ, J. L. (Orgs.). **Ciencia, Tecnología y Sociedad: una introducción al estudio social de la ciencia y la tecnología**. Madrid: Editorial Tecnos S.A., 1996. p. 225-252.

PINHEIRO, N. A. M.; SILVEIRA, R. M. C. F.; Bazzo, W. A. **Ciência, tecnologia e sociedade: a relevância do enfoque CTS para contexto do ensino médio**. *Ciência & Educação*, v. 13, n. 1, p. 71-84, 2007.

SANTOS, W. L. P., SCHNETZLER, R. P. **Educação em química: compromisso com a cidadania**. Ijuí: UNIJUÍ. 1997.

SANTOS, W. L. P.; MORTIMER, E. F. Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem C-T-S (Ciência-Tecnologia-Sociedade) no contexto da educação brasileira. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 2, n. 2, p. 133-162, 2000.

STRIEDER, R. B. Abordagens CTS na educação científica no Brasil: **sentidos e perspectivas**. Tese de doutorado. São Paulo, 2012.

EVOLUÇÃO COMO PRINCÍPIO ORGANIZADOR EM CORDADOS: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO A PARTIR DO PIBID/UEM

Marcos Rogério Busso Luz¹

Tania Camila Crivelari²

Rosangela Araujo Xavier Fujii³

Maria Júlia Corazza⁴

Resumo: Pesquisadores e documentos normativos da Educação Básica de Ensino têm ressaltado a necessidade de se trabalhar a disciplina Biologia em sala de aula tendo como eixo articulador e organizador a Evolução Biológica. Frente a esta premissa, foi elaborada, por licenciandos do curso de Ciências Biológicas, integrantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Estadual de Maringá, uma Sequência Didática para o ensino do *Phylum Chordata*, desenvolvida junto a uma turma do segundo ano do Ensino Médio, de uma escola pública de Maringá, região noroeste do Paraná/Brasil. Os resultados evidenciaram que essa forma de organização do ensino favoreceu o entendimento das diferenças e similaridades existentes nos diferentes grupos de cordados como resultado dos complexos mecanismos evolutivos, que atuaram, atuam e atuarão ao longo da história evolutiva, possibilitando tamanha diversidade.

Palavras-chave: Ensino de Biologia. Sequência Didática. Organização do ensino.

Introdução

De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), a Evolução Biológica deve se constituir num elemento central e unificador dos distintos conteúdos biológicos, devendo “ser enfocada dentro de outros conteúdos, [...] como elemento central e unificador no estudo da Biologia” (BRASIL, 2006, p.22). Esses pressupostos corroboram com os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), que já aconselhavam que os conteúdos biológicos, tratados na Educação Básica de Ensino, fossem pautados em explicações ecológicas e evolutivas, de forma interdisciplinar.

Assim, compreendendo a Evolução Biológica como o processo de “mudança ao longo do tempo por meio da descendência com modificação” (RIDLEY, 2006, p. 16) e levando em consideração a grande diversidade de espécies pertencentes ao *Phylum Chordata* buscou-se organizar uma Sequência Didática relacionada a este Filo com ênfase nas explicações evolutivas (origem e diversificação dos grupos e suas características).

¹ Graduando do curso de Ciências Biológicas, Programa Institucional de Bolsas de iniciação á Docência (PIBID), m.rogerioluz@hotmail.com

² Graduanda do curso de Ciências Biológicas, Programa Institucional de Bolsas de iniciação á Docência (PIBID), taniacrivelari@hotmail.com

³ Doutoranda em Educação para a Ciência e a Matemática (PCM/UEM), rosangelafujii@yahoo.com.br

⁴ Programa de Pós Graduação em Educação para Ciência e Matemática, Departamento de Biologia, mjcorazza@gmail.com

Dessa forma, além de serem empregadas, ao longo das interações discursivas estabelecidas em salas de aula, expressões, palavras ou conceitos ligados a Evolução Biológica (como adaptação, novidade evolutiva, variabilidade, surgimento, aquisição e ancestral comum), enfatizou-se a origem evolutiva dos distintos grupos pertencentes ao Filo e o parentesco evolutivo existente entre eles, favorecendo assim, a visão de que as características e estruturas existentes atualmente em determinados grupos de cordados não são estanques e que as diferenças e similaridades observadas nesses seres vivos são produtos dos mecanismos evolutivos, principalmente da seleção natural e processos adaptativos, que ocorreram, ocorrem e ocorrerão na história evolutiva dos diversos grupos.

Nesse contexto, buscou-se fugir do ensino conteudista e da estrutura sequencial de conteúdos estabelecida nos livros didáticos de Biologia, onde inicialmente são apresentadas as características gerais dos seres vivos pertencentes ao Filo Cordados e, posteriormente, elencadas as características de cada subfilo e/ou classes. Partiu-se então, em cada aula, de uma característica específica (habitat, modo de vida, organização corporal, alimentação, sistemas digestório, circulatório, respiratório, nervoso, excretor e/ou reprodutor), buscando enfatizar as similaridades e/ou diferenças existentes em cada grupo de cordados, e sua relação com o processo evolutivo.

1045

Metodologia

A estruturação das aulas seguiu a metodologia dos Três Momentos Pedagógicos (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2002), o qual consiste em três etapas: a problematização, a organização do ensino e a aplicação do conhecimento. Na problematização inicial apresenta-se um desafio ao aluno a fim de levantar seus conhecimentos prévios e capacidade de contextualização com situações presentes no seu cotidiano. Na organização do ensino, estabelecem-se sistematicamente os conhecimentos e estratégias necessárias para a compreensão do conteúdo que será abordado. Por fim, na aplicação do conhecimento, aborda-se sistematicamente o conhecimento que passou a fazer parte da Zona de Desenvolvimento Real do aluno, ou seja, passou a fazer parte do seu pensamento, podendo ser empregado na análise, interpretação e compreensão de situações reais e/ou abstratas em sala de aula e na vida cotidiana.

A Sequência Didática foi composta por dez horas/aulas (de 50 minutos cada) e desenvolvida junto a 32 alunos, com faixa etária entre 16 e 20 anos, matriculados na segunda série do Ensino Médio, período matutino, em uma escola estadual do município de Maringá,

Paraná. Os encontros ocorreram durante as aulas de Biologia, sendo que a professora responsável pela disciplina (professora supervisora do PIBID/BIOLOGIA/UEM) acompanhou o desenvolvimento de todos encontros.

Sequência Didática para *Phylum Chordata*: a Evolução como eixo organizador dos conteúdos

No primeiro encontro o objetivo foi relembrar as principais características diferenciais dos seres vivos e os critérios utilizados para sua consideração em diferentes grupos (monera, protista, fungi, plantae e animalia), bem como, conhecer as principais características do *Phylum Chordata* e sua atual subdivisão em subfilos (*Urochordata*, *Cephalochordata* e *Craniata*) e classes (*Cyclostomata*, *Chondrichthyes*, *Osteichthyes*, *Amphibia*, *Reptília*, *Aves* e *Mammalia*), relacionando as características diferenciais e morfológicas, especiações e diversidade existentes nos diferentes subfilos e classes de cordados, com processos evolutivos. Para tanto, imagens de diferentes seres vivos foram projetadas empregando-se recurso multimídia, sendo solicitado que os alunos agrupassem os diferentes seres vivos em seus respectivos reinos, descrevendo em seguida, as características que possibilitam sua classificação. Posteriormente, os alunos foram instigados a descrever as características que permitem classificar os animais no reino animalia. Por fim, elencaram as características gerais que permitem agrupar seres vivos tão distintos (tunicados, anfioxos, ciclóstomos, peixes, anfíbios, répteis, aves e mamíferos) como cordados, enfatizando-se as características exclusivas que surgiram durante o desenvolvimento embrionário e, em muitos casos, não se mantêm nos adultos (presença da notocorda, tubo nervoso dorsal, fendas faríngeas e cauda pós anal) (STORER, 2011).

1046

No segundo encontro, foram abordados os diferentes habitats ocupados pelos cordados, com ênfase nas estruturas corporais e processos fisiológicos que evoluíram em determinados grupos no qual possibilitou o abandono do ambiente aquático e a conquista do ambiente úmido, questionando-se como alguns grupos de mamíferos (adaptadas ao ambiente terrestre) foram capazes de voltar a viver no ambiente aquático (exemplo: as baleias). Assim, os alunos eram instigados por meio de imagens, que pensassem em diferentes cordados e em seu habitat. Os estudantes receberam então uma tabela (Imagem1), que passaram a preencher no decorrer dos encontros.

CARACTERÍSTICAS	CORDADOS							
	TUNICADO	ANFIOXO	CICLÓSTOMO	PEIXE	ANFÍBIO	RÉPTEI	AVE	MAMÍFERO

	S	S	S	S	S	S	S	S
HABITAT								
CARACTERÍSTICAS CORPORAIS								
ALIMENTAÇÃO								
SISTEMA DIGESTÓRIO								
SISTEMA CIRCULATÓRIO								
SISTEMA RESPIRATÓRIO								
SISTEMA NERVOSO								
SISTEMA EXCRETOR								
SISTEMA REPRODUTOR								

Imagem 01: Atividade para aplicação do conhecimento

Fonte: Elaborada pelos autores

Para término do preenchimento da tabela, em cada encontro passou-se a abordar uma característica específica dos cordados (tipo de alimentação, sistema digestório, sistema sanguíneo, sistema reprodutor, etc.) sempre se levando em consideração as similaridades e/ou diferenças existentes em cada grupo, e sua relação com o processo evolutivo.

1047

Nas problematizações iniciais empregadas em todos os encontros buscou-se considerar o contexto social e fatos da realidade cotidiana dos estudantes, veiculadas em reportagens locais (como por exemplo, o caso do fornecimento de alimentos antropogênicos ao macaco-prego, um mamífero comum nas dependências do colégio onde a Sequência Didática foi desenvolvida, em função da proximidade desse colégio com o Horto Florestal Dr. Luiz Teixeira Mendes e disponibilidade de alimentos fornecidos pela comunidade escolar). Sempre com possibilidade de diálogo em sala de aula para obtenção das respostas e estabelecimento de debates.

Na organização do ensino foram empregadas atividades diversificadas, incluindo textos, trechos de filmes e documentários, fotos, jogos (bingo evolução dos cordados), dinâmicas grupais, confecção de cartazes e produção de um material de divulgação pelos estudantes (história em quadrinho) relacionada à extinção de determinadas espécies de cordados pela ação antropogênica, evitando assim, tornar o processo de ensino e aprendizagem conteudista.

O preenchimento da tabela como aplicação do conhecimento exigiu dos estudantes apoio nos conceitos científicos abordados em sala, relação com características observáveis dos cordados e pesquisas em demais fontes de informação (livro didático, textos e imagens disponíveis em ambiente *on line*).

Considerações Finais

Desde início da atividade os alunos se mostraram bastantes interessados e participativos, interagindo por meio de questionamentos, opiniões e participação nas distintas atividades propostas.

Ao longo da aplicação da Sequência Didática notamos, por meio das indagações formuladas pelos estudantes durante as interações discursivas estabelecidas em sala de aula, um posicionamento mais questionador em relação às similaridades e/ou diferenças existentes entre os diferentes grupos de cordados, evidenciando assim, interesse em relação aos processos evolutivos que possibilitaram a existência, nos grupos atuais, de tais características. Considerou-se então, que essa organização do ensino contribuiu para a superação da visão fragmentada e isolada, direcionada apenas à memorização de nomes, estruturas e sistemas corporais existentes nos cordados.

1048

Referencias Bibliográficas

RIDLEY, M. **Evolução**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed. 2006.

BRASÍLIA, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio; volume 2: Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias**. Brasília, 2006.

BRASÍLIA, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília, 2000.

STORER, T. *et al.* **Zoologia Geral**. 6ª edição, São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2011.

EXPERIENCIANDO DIFERENTES ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS NO ENSINO DE FÍSICA DESENVOLVIDAS COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Cristina Aparecida da Silva¹
Luana Damiane Hurko²
Mauro César Rufino³
Lauro Luiz Samojeden⁴

Resumo: Tomando como base as diretrizes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, elaborou-se uma sequência de aulas da disciplina de Física, a ser aplicado com estudantes do 2º ano do Ensino Médio Regular de um Colégio da Rede Pública Estadual de Curitiba. As temáticas trabalhadas em sala de aula abordaram, de forma interdisciplinar, ondulatória, música e eletromagnetismo. Com o objetivo de mensurar a resposta dos alunos diante deste planejamento, utilizou-se três encontros semanais: um encontro de observação e dois de intervenção prática por meio de atividades elaboradas pelas bolsistas em conjunto com o professor titular da disciplina. Como recursos didáticos, apresentou-se textos, experimentos e discurso interativo/dialógico. O resultado das abordagens em classe foram satisfatórios uma vez que os alunos se apresentaram, em maioria, motivados e entusiasmados diante das intervenções.

Palavras-chave: Ondulatória; Música; Interdisciplinaridade.

Introdução

Tendo em vista que a proposta do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) é enriquecer o currículo das escolas públicas de educação básica, e apoiar o estudante de licenciatura na sua formação acadêmica, utilizamos diferentes metodologias de ensino numa turma de 2º ano do Ensino Médio Regular no decorrer do 2º semestre de 2014. Ainda em andamento, foram realizadas duas intervenções das graduandas e uma terceira agendada para próximo do fim do ano letivo. Para propiciar o primeiro contato com os alunos e reconhecer do perfil da turma, houve uma aula apenas de observação.

Após o primeiro contato com os estudantes, foi planejada uma atividade buscando estabelecer proximidade com eles. A proposta consistiu na leitura, interpretação e discussão de um texto sobre diferentes formas de energia, buscando desenvolver a autonomia crítica do aluno, que *“aumenta quando o aprendizado se expande para fora de assuntos puramente científicos”* (BRASIL, 2006, p 60).

Num encontro posterior, foi utilizado um plano de aula desenvolvido durante a disciplina de Metodologias e Práticas de Ensino de Física III (2º semestre de 2012) onde se abordam os diferentes processos de trocas de calor. A atividade consistiu em trabalhar os

¹ Universidade Federal do Paraná/Bolsista de Iniciação a Docência, cas11@fisica.ufpr.br.

² Universidade Federal do Paraná /Bolsista de Iniciação a Docência, ldh11@fisica.ufpr.br.

³ Universidade Federal do Paraná /Professor da Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná, mauroruffino@seed.pr.gov.br.

⁴ Universidade Federal do Paraná /Departamento de Física, samojed@fisica.ufpr.br

conceitos de condução, convecção e irradiação a partir do estudo de uma garrafa térmica, pois *“problemas do mundo real (...) são presumivelmente mais significativos e motivadores que problemas artificiais”* (BRASIL, 2006, p 61).

Finalizando as intervenções, foi desenvolvida uma sequência de aulas procurando interligar conceitos presentes na ondulatória, na música e no eletromagnetismo. Esta proposta foi planejada com a pretensão de reparar a necessidade de utilização da interdisciplinaridade, recurso, este, utilizado para tratar as ciências de forma co-participativa com as demais áreas do conhecimento. Espera-se que esta abordagem contribua para o desenvolvimento da competência crítico-analítica dos alunos, como consta nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio e como aponta Ivani Fazenda⁵.

Desenvolvimento

O primeiro contato com a turma foi durante a aula de observação, cujos temas foram revisão de notação científica e energia mecânica. O professor, que havia assistido ao filme Planeta dos Macacos com os alunos na semana anterior, trouxe um debate unindo energia e determinadas cenas do longa metragem. Apesar de inicialmente agitados, logo estavam todos participando da discussão, muito entusiasmados e interessados na contextualização do professor. No decorrer do período, notou-se o pouco uso de telefone celular e todos na sala resolveram as atividades propostas.

1050

A primeira intervenção teve como ponto de partida a apresentação das bolsistas e do subprojeto do PIBID de Física. Alguns alunos já conheciam o projeto e demonstraram entusiasmo. Em seguida, foi explicado como seria realizada a atividade e logo após foi entregue o texto *“Outras formas de energia”*⁶ para leitura individual e, após, a leitura em grupo, com a explicação de termos e conceitos não reconhecidos. Após a discussão, foram propostas duas atividades que relacionam a energia dos alimentos com a energia potencial, a qual os alunos deveriam resolver em folhas individuais, porém com discussão em grupo. Durante a resolução, as bolsistas e o professor auxiliaram os estudantes, que se mostraram participativos e interessados.

A atividade da segunda abordagem teve como propósito a compreensão dos processos de troca de calor e sua identificação no cotidiano. Como problema inicial, fizemos os seguintes questionamentos: *“Vocês sabem como funciona uma garrafa térmica? Por que a*

⁵ FAZENDA, I. C. A., Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa, 2ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

⁶ Atividade retirada do livro didático: Física para o ensino médio. Yamamoto; Fuke, vol.1, 1a ed., 2010. São Paulo. Ed. Saraiva.

garrafa térmica mantém a temperatura dos líquidos? Já olharam dentro de uma garrafa térmica? Por que ela é espelhada por dentro? O que é um material isolante térmico? E o que é um material condutor térmico?”. Após a discussão das respostas dos estudantes, partimos para a exposição das características de condutores e isolantes térmicos e das três formas de propagação de calor (condução, convecção e irradiação), sempre correlacionando com situações cotidianas e almejando a interação dos alunos.

Durante a exposição das características da convecção térmica, fizemos uso de recurso experimental. Com um béquer contendo água, colocou-se permanganato de potássio juntamente com ebulidor na parte de cima do recipiente, ficando evidente que a água que possuía maior temperatura se manteve em cima, e, por consequência, a água de menor temperatura concentrada embaixo (Figura 1). Finalizando a aula, fizemos uso de uma garrafa térmica, mostrando cada uma de suas partes, com o propósito de discutir seu funcionamento e relacionando com o conteúdo apresentado em aula.



Figura 1: Atividade experimental realizada em sala.

Para o terceiro exercício, como forma de problematização inicial do conteúdo, será apresentado à turma um vídeo de uma música tocada com violão, porém, durante a filmagem, a câmera está posicionada no interior do instrumento, voltada para as cordas. A ideia do vídeo é destacar o formato das ondas quando as cordas do violão são tocadas. A partir do questionamento das possíveis explicações físicas do fenômeno observado, a vibração das cordas e os diferentes formatos apresentados, e das respostas recebidas, a aula será conduzida para a exposição das principais características de uma onda.

Na aula seguinte, com o intuito de demonstrar as diferentes formas de propagação de onda, serão utilizadas, como recurso didático, cordas e molas. No encontro posterior, partindo para a abordagem das características fisiológicas do som (timbre, altura e intensidade),

utilizaremos flauta doce e violão, assim como a exibição de vídeos-tutoriais para comparação do som de uma mesma nota, produzido a partir de instrumentos distintos.

Buscando expor a relação entre física, música e cores, há a proposta de apresentar a notícia “Estudo mostra como o cérebro relaciona músicas e cores” (Revista Veja, 2013), questionando aos alunos se existe relação entre cores e os conceitos físicos já estudados, assim como existe na música.

A fim de exibir as diferenças entre cores primárias e secundárias, assim como os contrastes entre a composição subtrativa e aditiva, os alunos serão distribuídos em sete grupos, e serão instruídos a misturar tintas e observar o resultado, analisando o processo de composição subtrativa de cores. Concluindo o plano, mostraremos a composição aditiva de cores através de uma caixa de cores, como é mostrado no artigo “Caixa de cores para o estudo de mistura de luzes coloridas” (COSTA, 2008).

Conclusão

Na primeira abordagem, todos os alunos finalizaram a atividade sem dúvida aparente, pois durante toda a aula, as expuseram, seja perante toda a classe ou individualmente, pois o professor titular mantém uma boa relação aluno-professor, sendo estendida às bolsistas. A maior dificuldade apresentada foi com relação a operações matemáticas que estavam presentes durante a resolução dos exercícios propostos.

Durante a realização da segunda atividade, os poucos alunos que compareceram colaboraram para o andamento da aula, porém inicialmente, se mantiveram tímidos quando apresentados a dinâmica proposta. No momento em que orientamos a relacionar os processos de trocas de calor estudados durante a aula, com as partes da garrafa térmica, os estudantes sentiram dificuldade, porém se interessaram em compreender a relação. Não houve tempo para a resolução das atividades escritas que seriam propostas, tornando-se parte, então, da aula seguinte, dedicada ao professor.

A partir das aulas direcionadas apenas a observação do comportamento dos estudantes e as de intervenção já realizadas, notou-se que apesar de bastante agitados são participativos e abertos a diferentes metodologias, e, por esse motivo, acreditamos que futuras intervenções sejam apropriadas ao perfil da turma.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*. Brasília: MEC, 2006, 2 v.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 2000.

COSTA, G.G.G.; CORTESE, B. A.; SCURACHIO, R.; CATUNDA, T. Caixa de cores para o estudo de mistura de luzes coloridas. **Física na escola** v.9, n2, p. 25-28, 2008. Disponível em <<http://www.sbfisica.org.br/fne/Vol9/Num2/a08.pdf>>. Acesso em fev. 2014.

FAZENDA, I. C. A., *Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa*, 2ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

THIESEN, J. S. A interdisciplinaridade como um movimento de articulação no processo ensino aprendizagem. **PerCursos** v. 8, n1, p. 87-102, jan/jun 2007. Disponível em <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1541/1294> >. Acesso em abr. 2014.

ZIMMERMANN, E.; CARLOS, J. G. Interdisciplinaridade e ensino de física: Quais as possibilidades?. In: **XVI Simpósio Nacional de Ensino de Física**. Rio de Janeiro/RJ, 2005. Disponível em <<http://www.cienciamao.usp.br/dados/snef/interdisciplinaridadeen.trabalho.pdf>>. Acesso em abr. 2014.

EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS ADVINDAS DAS VIVÊNCIAS ADQUIRIDAS NA ESCOLA PELOS ALUNOS DO PIBID, SUBPROJETO EDUCAÇÃO FÍSICA EM PALMAS

Alessandra dos Santos Assis
Fernando Marlon Pigler Gradaschi
Caroline Oliveira
Gesiliane Aparecida Lima Kreve

Há o reconhecimento que experiências práticas promovam significativas modificações no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento do ser humano. Este estudo tem como tema, experiências pedagógicas advindas das vivências adquiridas na escola pelos alunos do Pibid do subprojeto de educação física. Objetiva-se com o mesmo, socializar as experiências resultantes dos encontros imprescindíveis entre a estrutura escolar do ensino superior e a do ensino básico. Estudo bibliográfico, amparado em autores que falam do assunto e baseado nas experiências dos alunos participantes do Pibid, subprojeto de educação física, campus Palmas. O Pibid é um projeto que a médio e longo prazo tem condições de ampliar positivamente a formação dos graduandos e também colaborar com as escolas de ensino básico no Brasil. As experiências vividas pelos alunos participantes deste projeto, certamente contribuem para ampliar sua formação e suas práticas na docência.

Palavras-chave: Formação de professores. Pibid. Vivências. Educação física.

Introdução

A percepção da consciência do papel dos professores nas mudanças de uma sociedade e no processo educativo suscitou uma avaliação do que se refere à formação de professores pelos cursos de ensino superior. As escolas de formação de professores são corresponsáveis por importantes mudanças no processo de ensino aprendizagem nas escolas de ensino básico no Brasil. A formação profissional nestas escolas se faz, certamente não apenas pelo ensino em sala de aula com teorias complexas e inovadoras, mas sim, com a prática constante da união do que se aprende em sala de aula, com o que se vivencia diretamente na escola, tendo em mente que é só através desta complementação das duas práticas que a formação se dá de modo integral.

Desenvolvimento

A escola da graduação atende parcialmente as necessidades da formação dos alunos, o PIBID é um projeto que visa mobilizar as estruturas educacionais para incentivar e instrumentalizar de forma prática a formação dos graduandos e melhorar a qualidade de ensino das escolas de ensino básico. Tal iniciativa atende integralmente tais demandas, sendo que o graduando tem condição de articular as práticas vistas na graduação e a prática da sala de aula das escolas do ensino básico, com isso amplia sua formação.

1054

A experiência escolar é definida como o modo pelo qual os atores individuais e coletivos combinam as diversas lógicas de ação que estruturam o mundo escolar. Para os autores, as lógicas de ação – integração, estratégia e subjetivação – correspondem às três funções essenciais do sistema escolar: socialização, distribuição de competências e educação. (Dubet e Martuccelli 1996, citado por Lelis 2005).

Fortemente defendida a teoria que as atividades vivenciadas na prática, são facilmente aprendidas e dificilmente esquecidas, sugere que a ideia de unir tais práticas ainda na graduação está intimamente ligada à melhoria da qualidade de ensino dos graduandos e das escolas de ensino básico. O graduando estando na escola, tem condição de trocar experiências metodológicas riquíssimas e práticas pedagógicas, o que apresenta em sua formação uma melhora significativa, sendo que amplia seus conhecimentos e confronta tais conhecimentos adquiridos na sala de aula, com a prática vivida por professores e alunos nas escolas, melhorando sua formação e a qualidade do ensino básico.

A valorização do magistério se dá quando ambos os níveis de ensino se fundem para ampliar tal condição, o PIBID está conseguindo com suas ações, algo que sempre se almejou, mas nunca de fato alcançada. “Os componentes essenciais de preparação inicial para o exercício da profissão de professor previstas no nosso quadro legal são a formação pessoal e social; a formação científica, tecnológica, técnica ou artística na especialidade; a formação científica no domínio pedagógico-didático; a prática pedagógica”. (Rodrigues, s.d, p. 06).

A diversidade de experiências pedagógicas adquiridas e relatadas pelos graduandos, participantes do projeto PIBID, demonstram a real importância do projeto, pois os relatos são de crescimento na construção do conhecimento e aumento na motivação pela docência, o que se faz necessário nos dias de hoje, pois existe pouco interesse por tal área de atuação. “É importante não esquecer, quando se discute a questão da formação docente, as atuais condições da educação brasileira, isso porque, são vários os fatores externos ao processo pedagógico que vem prejudicando a formação inicial e continuada dos professores no país [...]”. (Pereira, 1999, p. 109). Desta forma o projeto está conseguindo valorizar e melhorar a formação dos graduandos, tornando-os mais questionadores e reflexivos capazes de confrontar as práticas educativas em ambos os ambientes, sendo capazes de conseguir estratégias fundamentais para a condução de práticas que os levarão a uma conscientização da importância do ensino para a sociedade e os conduzirão à práticas pedagógicas mais

consistentes, capazes de transformar os indivíduos em sua totalidade, seja física, psíquica, cognitiva ou socialmente.

Na formação do profissional de educação física e necessário contar com professores qualificados e comprometidos em sala de aula, laboratórios pedagógicos de qualidade, bibliotecas equipadas, estágios supervisionados de qualidade e material didático pedagógico adequados e modernos. Na teoria, tais fatores contribuiriam para a formação ser considerada satisfatória, mas estão em extinção professores que tenham condições de se qualificar, o comprometimento dá lugar ao cansaço do dia a dia, as universidades não garantem bibliotecas e laboratórios equipados, os estágios são em sua grande maioria uma enganação, onde os acadêmicos vão para a escola e acabam atuando sozinhos em sala de aula, não havendo nenhum comprometimento dos supervisores nas escolas, sendo que os mesmos veem a presença dos estagiários em suas aulas como inoportuna. Neste contexto o PIBID é um projeto que ampara o acadêmico com suporte financeiro e pedagógico, este, feito pelos coordenadores e supervisores de área, que ajudam o aluno a entender melhor o processo educacional, orientam em relação às práticas e metodologias adequadas a cada situação. O aluno que participa do PIBID está em sala de aula aprendendo como funciona a estrutura escolar, observando, planejando, organizando, aplicando e avaliando as atividades, sempre sob a supervisão do profissional já formado. Ao mesmo tempo, em suas horas de estudos obrigatórias vai construído o conhecimento científico necessário para atuar na escola com qualidade, podendo inclusive auxiliar o profissional com seu conhecimento científico.

1056

O PIBID é um instrumento poderoso no processo de formação de professores e também no que se refere a melhoria da qualidade de ensino das aulas de educação física das escolas de ensino básico no Brasil.

Conclusão

O verdadeiro aprendizado se dá quando há a união entre a construção sólida do conhecimento científico e a realidade do dia a dia em sala de aula. Argumentou-se sobre a importância da inserção do aluno no subprojeto de educação física do PIBID para desenvolver, ampliar e avaliar as suas ações profissionais, pois o graduando de educação física através do projeto PIBID tem a condição de melhorar suas práticas ainda no início da sua formação, o que dá a ele uma condição de obter sucesso em sua caminhada profissional e pessoal, pois sabe-se da imensa responsabilidade social que a disciplina de educação física tem diante de seus alunos. “A educação física, como qualquer outra disciplina, tem

responsabilidade na concretização do processo de formação e desenvolvimento de valores e atitudes”. (Guimarães, 2001, p.19). O poder transformador dos indivíduos através das aulas de educação física, se dá através de estímulos dados por um profissional altamente qualificado. “Consideramos a educação física como parte da cultura humana”. (Daolio, 1996, p.40). Tal cultura, deve ser ricamente ampliada para desenvolver plenamente aspectos motores, cognitivos e sociais nas crianças. Percebe-se que há esperança na busca para construirmos uma educação física de qualidade e o projeto PIBID veio para intensificar esta busca.

Referências Bibliográficas

DAOLIO, J. "Educação física escolar: em busca da pluralidade." Revista Paulista de Educação Física, n.2,1996, 40-42.

GUIMARÃES, A, A. et al. "Educação física escolar: Atitudes e valores." Revista Motriz., n.7, 2001, 17-22.

LELIS, I. O significado da experiência escolar para segmentos das camadas médias. Caderno de pesquisa, Rio de Janeiro, n. 125. p. 137-160. ago 2005. Disponível: <www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a0835125.pdf>. Acesso em: set 2014.

PEREIRA, J. A,D. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente.** Revista educação e sociedade, ano XX, n. 68, Dezembro. 1999.

RODRIGUES, A. **A formação de formadores para a Prática na formação inicial de professores.** Revista da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação Universidade de Lisboa. Pagina p.1-17. Lisboa. S.d.

1057

EXPERIMENTAÇÃO NO ENSINO DE QUÍMICA: PROPOSTA DE ENSINO UTILIZANDO O AÇAFRÃO COMO INDICADOR ÁCIDO-BASE

Maria Gabriela VerdérioFressatti¹
Angélica Cristina RiveliniSilva²
AlessandraMachado Baron³
LilianTatianiDusmanTonin⁴

Resumo: O objetivo deste trabalho foi utilizar o açafrão como indicador ácido-base, tanto em solução como em papel indicador. Os resultados mostraram que as preparações dos indicadores se mantiveram estáveis. Em seguida, foi proposto um experimento problematizado para o ensino de química utilizando este indicador. O experimento proposto faz parte das atividades da aluna bolsista do programa PIBID e pode ser aplicado tanto em aulas em laboratório como em sala, pois utiliza materiais de fácil acesso, atóxicos e de baixo custo.

Palavras-chave: Indicador ácido-base, Problematização, Ensino de química.

Introdução

Para Carvalho e Gil-Pérez (1995), as atividades experimentais, utilizando ou não o ambiente de laboratório escolar convencional, podem ser o ponto de partida para a apreensão de conceitos e sua relação com as ideias a serem discutidas em aula. Os estudantes, assim, estabelecem relações entre a teoria e a prática e, ao mesmo tempo, expressam ao professor suas dúvidas. Observa-se que há ausência quase total de experimentos no cotidiano escolar e que, quando realizados, limita-se a demonstrações que não envolvem a participação ativa do aluno, ou apenas os convidam a seguir um roteiro, sem levar em consideração o caráter investigativo e a possibilidade de relação entre o experimento e os conceitos.

Diante deste contexto, o objetivo deste trabalho foi reformular um experimento de química aplicado na forma ilustrativa de acordo com a experimentação problematizadora.

Em relação à experimentação problematizadora o professor tem o papel de despertar no aluno o espírito crítico e a curiosidade, tornando-o objeto ativo na construção de seu conhecimento. O professor tem o papel de mediador do conhecimento e o desafio de reorganizar os saberes iniciais dos estudantes de forma mais metódica e crítica (FREIRE, 2006).

¹Aluna do Curso de Licenciatura em Química na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Apucarana; Bolsista do Programa Institucional de Bolsa à Docência (PIBID). Email: m—gabriela@hotmail.com

²Professora do Curso de Licenciatura em Química na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Apucarana. Email: alessmachado@hotmail.com

³ 4, Professora do Curso de Licenciatura em Química na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Apucarana, Doutoranda em Ensino de Ciências e Coordenadora do Subprojeto Química Apucarana do Programa Institucional de Bolsa à Docência (PIBID). E-mail: 3arivelini@utfpr.edu.br, 4 liliandusman@utfpr.edu.br

Através da atividade experimental problematizadora os alunos devem ter a possibilidade de: realizar, registrar, discutir com os colegas, refletir, levantar hipóteses, avaliar as hipóteses e explicações, e discutir com o professor todas as etapas do experimento (FRANSCISCO Jr. et al, 2008).

Metodologia

O trabalho foi dividido em dois objetivos específicos: 1) escolha do conteúdo do ensino de química (ácido-base); 2) Desenvolvimento da proposta experimental. Neste último, dividiu-se em três etapas: a) leitura de textos a respeito de experimentos envolvendo indicadores ácido-base; (TERCI e ROSSI, 2002; COSTA, 2011; LUCAS et al., 2011; MENEGAZZO e STADLER, 2012); b) seleção e teste dos experimentos; c) problematização do experimento proposto.

O açafrão foi o indicador selecionado, pois é um material de fácil acesso e baixo custo. Estudou-se a utilização do indicador em solução e adsorvido em papel. Para preparar a solução, utilizou-se três gramas do açafrão em duzentos mililitros de álcool etílico. A solução foi estocada em armário e utilizada sempre que necessário.

Para o preparo do indicador em papel, filtros de papéis coadores de café foram imersos em na solução preparada anteriormente para que o pigmento adsorvesse sobre o material. Após trinta minutos, os coadores foram retirados e postos para secar a temperatura ambiente por vinte e quatro horas. Após, os papéis foram cortados na forma de tiras, armazenados em armário e utilizados sempre que necessário.

Para testar a eficiência dos indicadores em solução e em papel, preparou-se soluções ácidas e básicas nos seguintes pH: 2; 3; 5; 7; 9; 11; 13. As soluções foram preparadas com o auxílio de um pHmetro de bancada, o ácido clorídrico, para as ácidas e hidróxido de sódio, para as básicas. Para testar o indicador em solução, adicionou-se dois mililitros das soluções com pHs distintos e aproximadamente três gotas do indicador. Já para testar o indicador adsorvido em papel, um bastão de vidro foi utilizado para molhar o papel contendo o indicador.

Os resultados foram observados e registrados através de fotografias durante dois meses. Os testes foram repetidos a cada quinze dias aproximadamente.

Resultados

Em relação à escala de pH selecionada, não se observa mudança de cor do indicador em soluções ácidas, ou seja ele continua amarelo. O indicador passa de amarelo para laranja em pH próximo a 11 e de amarelo para vermelho em pH acima de 12.

De acordo com a estrutura da curcumina (I, princípio ativo do açafrão), três prótons podem ser removidos com a adição de íons hidroxila. A adição de um equivalente de íons OH⁻ provoca a mudança de cor da curcumina de amarelo para laranja (II) devido à abstração do próton da hidroxila ligada ao carbono β à carbonila (pH próximo de 11). Com a abstração deste próton forma-se um íon enolato (de cor laranja), relativamente estável, devido à ressonância das ligações π da estrutura. A adição de mais dois equivalentes de íons OH⁻ provocam a abstração dos dois prótons fenólicos originando a estrutura III altamente conjugada e de coloração vermelha. Conseqüentemente, para aplicações em experimentos, aconselha-se o uso de apenas uma solução ácida e uma fortemente básica (pH acima de 12).



Figura 1 – Representação das preparações do indicador ácido-base contendo açafrão em solução. O indicador foi adicionado as soluções de pH 3, 11 e 13.

Os resultados mostraram que tanto no indicador preparado em solução como em papel (Figuras 1 e 2), há a alteração de cor do indicador (amarelo para laranja) em pH básico (11) e de amarelo para vermelho em pH acima de 12. Além disso, o tempo de estocagem (2 meses) não alterou a propriedade requerida (mudança de cor) dos indicadores. Portanto, as duas preparações são adequadas para o uso em laboratórios de química.

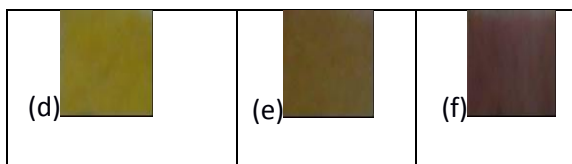


Figura 2 – Representação das preparações do indicador ácido-base em papel (d, e, f).



Figura 3 – Problematização do experimento indicadores ácidos-bases, sendo: (a) folha de papel pintada com solução de açafrão em álcool etílico; (b) presença de sabão (íons hidróxido) em pedra sobre uma das mãos; (c) resultado da sobreposição da mão, contendo sabão, sobre o papel com o indicador de açafrão; (d) presença de

solução ácida (vinagre) sobre uma das mãos; (e) resultado da sobreposição da mão, contendo solução ácida, sobre o papel com o indicador de açafrão.

Em relação à problematização, serão relatados os resultados relativos ao experimento proposto. As folhas tipo A4 foram pintadas com auxílio de um pincel usando a solução de açafrão. Os resultados mostraram que não houve dificuldade em executar o experimento e que foi possível observar a mudança de cor do indicador em presença de sabão já que este contém íons hidróxido. A sequência do experimento pode ser visualizada na Figura 3.

Proposta problematizada

Baseado nos resultados, a problematização do experimento foi proposta. Os alunos receberiam textos contendo informações sobre o uso do açafrão. Na sequência, as seguintes perguntas poderiam ser feitas na forma oral ou através de questionário: Algum familiar já utilizou o açafrão no preparo dos alimentos?; Já observou a cor deste condimento?; Vocês já observaram a mudança de cor deste pigmento após o contato com algum líquido de uso comum? e Se sim, explique o que foi observado.

Após este questionamento inicial, pode ser proposto para a turma que eles preparem a solução de açafrão em álcool e façam a adsorção do indicador sobre folhas de papel (A4). Após secagem, pode ser proposto aos alunos que eles molhem a palma de uma das mãos com uma solução preparada a partir de limão ou vinagre e pressione a palma da mão sobre a folha de papel. O mesmo procedimento pode ser aplicado, em outra folha, utilizando uma solução de sabão. Os resultados devem ser registrados em uma tabela.

Na sequência, outros questionamentos podem ser realizados: Por que você acha que houve mudança de cor quando se utilizou uma das soluções? Você saberia dizer qual substância química foi responsável por esta mudança?; Já ouviu falar em soluções ácidas e básicas? Você se lembra de alguma propaganda na TV ou em pesquisas na internet ter usado o termo pH? Sabe o que significa.

Assim, o professor pode mediar uma discussão a respeito do conteúdo ácido-base, indicadores e pH para que conceitos sejam esclarecidos, reformulados ou até apresentados. Nesta etapa, a organização das ideias a respeito do assunto pode ser aplicada.

Finalmente, o professor pode auxiliar os alunos, através dos resultados observados, nas explicações científicas.

Conclusão

1061

De acordo com os resultados obtidos, pode-se concluir que tanto a solução de açafrão quanto o açafrão adsorvido em papel apresentam potencialidade para indicadores de pH. A possibilidade da utilização do indicador em papel facilita a aplicação de aulas experimentais em ambientes com pouca estrutura física.

O tempo requerido para preparar a atividade não é longo, estimulando a preparação por parte dos professores. A sequência para a problematização pode ser alterada conforme a necessidade da turma.

Referência

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. Formação de professores de ciências. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

COSTA, K. P. O uso do açafrão da terra como indicador ácido-base no ensino médio, 2011. 41 p. Trabalho de Conclusão de curso, Instituto de Química, Universidade de Brasília.

FRANCISCO Jr. W.E.; FERREIRA, L. H.; HARTWIG, D.R. Experimentação Problematizadora: Fundamentos Teóricos e Práticos para a Aplicação em Sala de Aula de Ciências. Quím. Nova na Escola. n. 30, p. 34-41, 2008.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 33ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

LUCAS, M.; CHIARELLO, L. M.; SILVA, A. R.; BARCELLOS, I. O. Indicador natural como material instrucional para o ensino de química, Experiências em Ensino de Ciências, v.8, n. 1, p. 61-71, 2011.

MENEGAZZO, R. C. S.; STADLER, R. C. L. Indicadores de ácidos e bases: desenvolvendo experiências com materiais alternativos. In: III Simpósio nacional de ensino de ciências e tecnologia, III., Ponta Grossa. 2012. On-line.

TERCI, D. B. L.; ROSSI, A. V. Indicadores naturais de pH: usar papel ou solução? Quím. Nova. v. 25, n. 4, p. 684-688, 2002.

EXPERIMENTAÇÃO PROBLEMATIZADORA NO ENSINO DE QUÍMICA: REATIVIDADE DE COMPOSTOS SATURADO E INSATURADOS, UTILIZANDO OS TRÊS MOMENTOS PEDAGÓGICOS DE DELIZOICOV.

Larissa Caroline da Silva Borges

Angélica Cristina Rivelini-Silva

Lilian TatianiDusman Tonin

Resumo: Este trabalho apresenta uma proposta de utilização dos três momentos pedagógicos de Delizoicov na problematização do experimento – Reatividade de Compostos Saturados e Insaturados - como auxílio no processo de ensino-aprendizagem de química. A iniciativa da utilização desse método de ensino vem das observações realizadas em sala de aula no colégio Estadual Padre José de Anchieta através do projeto PIBID da Universidade Tecnológica Federal do Paraná- campus Apucarana. É possível identificar que na realização de experimentos os alunos demonstram maior interesse, fazendo com que experimentos tornem-se um aliado na construção do conhecimento científico.

Palavras-chave:Delizoicov.Três Momentos Pedagógicos.PIBID. Aulas experimentais.

Introdução

Os três momentos pedagógicos de Delizoicov, são divididos em: problematização inicial, organização do conhecimento e aplicação do conhecimento, cada um desses momentos pedagógicos tem a finalidade de despertar no aluno espírito crítico, a curiosidade e a não aceitação do conhecimento simplesmente transferido, sendo o professorum auxiliador no processo do aluno em adquirir o conhecimento (FRANSCISCO et al, 2008).

Para demonstrar a dinâmica no processo de experimentação problematizadora, conforme proposto por Delizoicov, será utilizado o experimento: “Reatividade de Compostos Saturados e Insaturados” esse experimento consiste em demonstrar aos alunos as propriedades químicas de óleos e gorduras ao referir-se ao tipo de ligação realizada. O experimento possui baixo custo e fácil aplicação podendo ser desenvolvido com alunos do 3º ano do ensino médio.

Nas observações feitas durante as aulas das turmas do 3º ano do Colégio Estadual Padre José de Anchieta através do projeto PIBID foi possível perceber a dificuldade dos alunos em associar o que veem em sala de aula com o que vão executar nas aulas práticas de laboratório. No entanto, foi possível observar a necessidade dos alunos em dialogar com o professor, é nesse contexto que surge aplicação os três momentos pedagógicos de Delizoicov e a problematização do experimento, pois nesse processo o diálogo e a associação com o que o aluno já conhece torna-se fundamental.

1063

Roteiro da experimentação

Materiais e métodos

Para a realização do experimento serão utilizados os materiais e reagentes abaixo listados:

5ml de margarina fundida

5 ml de óleo de Soja

5 ml de solução de amido

02 gotas de lugol

02 tubos de ensaio

02 béqueres de 50 ml

02 pipetas de 5 ml

01 pera

01 pinça de madeira

01 estante de madeira para tubos de ensaio

02 conta gotas

O procedimento experimental está descrito a seguir:

- 1) Prepare a solução de amido a 1%. Deve-se diluir 1g de amido em 10 ml de água, em seguida leve a massa para se misturar com 100 ml de água fervente. Depois que esfriar, separe a parte sem grumos.
- 2) Enumere os dois tubos de ensaio.
- 3) Com o auxílio de uma pipeta adicione no tubo 15 ml de óleo de soja e no tubo 2 adicione 5 ml da margarina fundida.
- 4) Adicione 5 gotas de lugol, nos dois tubos de ensaio.
- 5) Leve os dois tubos de ensaio para aquecer em banho-maria.
- 6) Retire os tubos do banho-maria quando a coloração da solução de lugol desaparecer.
- 7) Coloque os tubos de ensaio na estante para tubos até que resfriem.
- 8) Depois de resfriarem, coloque nos dois tubos de ensaio 3 gotas da solução de amido;
- 9) Anote o observado.
- 10) Após aproximadamente 2 minutos adicione novamente mais 2 gotas de lugol nos dois tubos de ensaio e agite.

Problematização do experimento

A experimentação problematizadora propõe a leitura, a escrita e a fala como aspectos indissolúveis da discussão conceitual dos experimentos. Integra ao menos um dos momentos pedagógicos de Delizoicov, podendo também incluir os três momentos pedagógicos. Na realização da problematização do experimento é necessário que exista o diálogo constante entre o aluno e o professor, o que fará com que o aluno tenha a possibilidade de questionar o professor. O papel do professor será de questionar, envolver os conceitos científicos e espontâneos dos alunos, organizar a discussão e fazer com que o estudante sinta a necessidade de adquirir outros conhecimentos sobre o tema proposto (DELIZOICOV, 2005). No desenvolvimento de cada um dos momentos pedagógicos os alunos devem ser submetidos a questões que os leve a construção do conhecimento científico.

1º MP Problematização inicial:

Esta etapa ocorrerá antes do início do experimento o professor deve informar-se sobre as concepções prévias dos alunos em relação ao conteúdo que será discutido, associando o experimento com o que já foi estudado em outros momentos em sala de aula, portanto é interessante que o professor faça perguntas como forma de observar os conceitos científicos e espontâneos dos alunos. (DELIZOICOV, 1991). Nesse momento pedagógico, os alunos devem receber questões que façam com que eles possam expor o que pensam sobre as questões que serão debatidas durante a realização do experimento, isso também fará com que o professor possa entender o que o aluno já sabe sobre o tema em questão.

- 1) Qual a principal diferença entre a margarina e o óleo de soja?
- 2) O que você entende por compostos saturados e insaturados?
- 3) Você sabe qual é a estrutura química dos compostos utilizados?
- 4) Você já ouviu falar em reatividade de compostos químicos saturados e insaturados?

2º MP Organização do Conhecimento:

Este momento consiste no desenvolvimento do conhecimento, em que são estudados os temas que serão necessários para a compreensão do aluno sobre a problematização inicial, para isso acontecer é preciso que ocorra uma ruptura do conhecimento do aluno para a formação de um pensamento científico bem elaborado. O professor deve despertar nos alunos o senso crítico, para isso é recomendável o diálogo constante para que o aluno possa expor as

suas dúvidas o que irá favorecê-lo no momento da organização do conhecimento (DELIZOICOV, 1991).

5) Entre o óleo e a margarina, qual você imagina que seja saturado e qual você imagina que seja insaturado?

6) Como você imagina que o lugol irá atuar ao entrar em contato com o óleo de soja e a margarina?

7) Explique qual a razão de colocar novamente o lugol, nos tubos de ensaio.

8) De acordo com o experimento realizado o que é possível concluir sobre a reatividade dos alcanos e dos alcenos?

Aplicação do conhecimento:

Neste momento o professor deve fazer com que o aluno aplique o conhecimento obtido, como forma de verificar se o aluno entendeu o conhecimento desenvolvido. O professor deve explorar novas situações que não fujam do contexto da discussão realizada durante a aula, reorganizando o conhecimento do aluno para que o mesmo ao deparar-se com atividades parecidas possa conseguir desenvolver o mesmo pensamento crítico.

1066

Neste momento será interessante que o professor proponha uma situação problema para que o aluno possa aplicar os conhecimentos desenvolvidos (FRANCISCO, 2008).

Conclusão

A experimentação problematizada proporciona dinamismo ao processo de ensino aprendizagem, tornando mais fácil a compreensão do conteúdo e a construção de um pensamento científico que favorecerá o aluno em seu processo de aprendizagem. O aluno participa do processo e se integra a atividade proposta.

Referências Bibliográficas:

DELIZOICOV, D. Ensino de Física e a concepção freiriana de educação. **Revista de Ensino de Física**, v. 5, n. 2, p. 85-98, 1983. - Conhecimento, tensões e transições. 1991.

DELIZOICOV, D. Problemas e problematizações. In: Pietrocola, M. (Org.). **Ensino de Física: conteúdo, metodologia e epistemologia em uma concepção integradora**. Florianópolis: UFSC, p. 125-150, 2005.

FOSCHINI, Júlio Cezar. **Química, 3º ano: ensino médio**. São Paulo: Edições SM, 2010

FRANCISCO Jr. W. E; FERREIRA, L. H.; HARTWIG, D. R. Experimentação Problematizadora: Fundamentos Teóricos e Práticos para a Aplicação em Sala de Aula de Ciências. **Quím. Nova na Escola**. n. 30, p. 34-41, 2008..

EXPERIMENTO CATIVANTE

Paulo Venancio de Souza¹

Luciane Maria de Luca²

Resumo: A partir das dificuldades encontradas pelo grupo do PIBID em conseguir melhorar a aprendizagem dos alunos, realizamos observações em salas de aulas, com intuito de diagnosticar em reuniões medidas que melhorassem a qualidade da aprendizagem. Visando suprir as necessidades, toda equipe teve como objetivo pensar em um instrumento capaz de prender a atenção do aluno e motivá-lo a se interessar pela Física. A solução apresentada se concretizou na elaboração e realização de experimentos cativantes que consigam aprimorar e exemplificar a Física de maneira não tradicional e lúdica, com caráter de impressionar e causar uma sensação diferente no aluno que o faça despertar para o ensino.

Palavras chave: Experimentos. Física. Motivação. Aprendizagem.

I. Introdução

O trabalho relata as atividades realizadas pelo PIBID de Física da Universidade Estadual de Londrina, que atua no Colégio Estadual Marcelino Champagnat, localizado na região central de Londrina. Supervisionados pela professora Luciane de Luca e atuantes em turmas de primeiros e segundos anos do Ensino Médio. O grupo teve como desafio elaborar algo que fizesse com que os alunos se interessem pela disciplina. Entre as medidas tomadas, se destacou a realização de experimentos para melhorar o desempenho da aprendizagem.

1067

II. Experimento em sala de aula para facilitar a aprendizagem teórica e prática.

Com o projeto do PIBID, podemos conhecer melhor o nosso futuro ambiente de trabalho, a sala de aula. Após muitas observações, juntamente com a nossa supervisora, analisamos que os alunos possuem algumas limitações em aprender o conteúdo de Física ministrado. Mas como sanar este problema? Será que o aluno possui realmente limitações ou professor que não consegue ensinar?

Não é fácil ensinar! Não é fácil aprender! Mas qual o melhor método de se ensinar? Ou a melhor maneira, de se aprender?

Os alunos reclamam que suas atividades escolares, na maior parte são maçantes, cansativas e obrigatórias, seja por parte da família, da sociedade ou por ter que obter um certificado que lhes garanta um futuro profissional (entrada no mercado de trabalho).

Quando começam a ter a disciplina de Física em seu ano ou série letiva, já trazem consigo experiências negativas e quando você pergunta se alguém sabe o que é Física, muitos

¹Paulo: Graduando do curso de Física-Licenciatura da Universidade Estadual de Londrina.

²Luciane: Professora de Física da rede Estadual do Paraná.

já dizem sem conhecer, que não gostam de Física e que é difícil, ou que ouviu um familiar, amigo, ou até mesmo estranho dizerem que é difícil. É um trauma que ele carrega e quando se depara com a disciplina, começa a se aterrorizar.

Na verdade a prática de refletir negativamente sobre a Física não faz bem para o aprendizado, isso o torna mais complexo para muitos alunos, e este é o desafio: como tornar fácil ou interessante a disciplina de Física?

São muitos doutores em ensino de ciências, que pesquisam e relatam em artigos maneiras de se abordar melhor o conteúdo e ensinar Física. São várias correntes. É preciso ser divergente, convergente, conhecer o os subsunçores, ser reflexivo, ter organização, conhecer a realidade do aluno, ter domínio do conteúdo a ser ministrado, realizar experimentos que cativem, entre outros.

Conversando e realizando algumas reuniões, cada integrante do grupo contribuiu para a sua observação, referente às dificuldades encontradas para a aprendizagem dos alunos. Comparando os dados, algumas virtudes eram comuns: a não interpretação de um problema; a falta de domínio das ferramentas matemáticas; o desinteresse em realizar tarefas ou atividades, aguardando um amigo resolver para copiar ou até mesmo esperar a correção do professor.

1068

Confrontando nossas dificuldades o grupo traçou uma meta onde tivemos que tentar esclarecer estes problemas. Fixamos como objetivo criar situações para que o aluno se interesse por Física, compreenda as teorias ou leis ensinadas, aprenda a interpretar e resolver um problema, criar hábitos de estudo que proporcionem conhecimentos necessários para superar dificuldades no processo de aprendizagem e conseguir interpretar a Física com outros olhos a não ser mais uma disciplina chata e maçante que ele deve “tirar nota e passar de ano”.

Tendo base nestas metas, entre outros fatores focamos na realização de experimentos onde possamos explicar da melhor maneira muitas vezes o que o livro didático traz impresso ou o que o aluno tenha em seu cotidiano.

Na literatura acadêmica tivemos como base o artigo *Fundamentos para um experimento cativante* publicado no Caderno Brasileiro de Ensino de Física pelo Professor Doutor da Universidade Estadual de Londrina Carlos Eduardo Laburú, que pertence atualmente ao programa de Doutorado e Mestrado em Ensino de Ciências/UEL.

O artigo sugere ao docente a prática de realizações de experimentos como uma estratégia eficaz e eficiente para provocar ou despertar o interesse do aluno.

Entre muitos comentários e sugestões essa nova maneira visa uma reflexão que procure identificar aspectos importantes de um experimento, para torná-lo mais provável à ocorrência da motivação do aluno, inclusive, com a intenção de prender a atenção sobre o assunto que está para ser ensinado:

Espera-se que as reflexões deste estudo contribuam para orientar o educador científico na seleção de determinados experimentos para estabelecer um clima psicológico adequado, de modo a promover um maior envolvimento dos alunos em sua aprendizagem. Portanto, estar consciente de fatores que influenciam na elaboração de demonstrações experimentais cativantes, com a finalidade de auxiliar no desafio pedagógico de levar os alunos a se dedicarem e quem sabe, até mesmo, capturá-los no objetivo do ensino, é fundamental. (LABURU, 2006. p. 401)

Entre muitos fatores a aula experimental indiferente de uma aula tradicional ou de qualquer outro tipo de aula, ela deve ser planejada e muito bem elaborada. O professor deve de ter em mente um objetivo, de onde ele quer chegar com a realização desta atividade, além de não deixar que esta atividade se torne um espetáculo, ou um entretenimento qualquer, sem sentido algum com a fidedignidade de sua disciplina.

O professor durante a realização de sua atividade experimental deve apresentar e esclarecer os assuntos pertinentes ao conceito, e que, além disso, ele seja o personagem principal e que tente roubar a cena da inovação de sua aula, o experimento, ou seja, o professor se apropria do que é novo e interessante para o aluno, mas que ele consiga prender a atenção dos alunos para ao seu objetivo maior, transmitir conhecimento.

1069

Entre muitos conceitos e sugestões para eficácia da elaboração de experimentos espera-se que o professor selecione experimentos que possam desenvolver um clima psicológico adequado, de modo a promover um maior envolvimento dos alunos em sua aprendizagem. Portanto os experimentos devem possuir aspecto cativante, com finalidade de auxiliar no desafio pedagógico de levar os alunos a se decidirem que o ensino é fundamental e mudar a visão obrigatória e pressionadora.

É importante ressaltar que apesar da realização de um experimento cativante e inovador para o conhecimento do aluno, o professor deve ser realmente o motivo maior para motivação do aluno.

Introduzimos em nossas salas de aula a realização de experimentos. Durante o experimento o foco principal era que o aluno respondesse de que modo e o motivo pelo qual o fenômeno ocorreu. Foi comum o aluno usar uma linguagem que se adeque a ele e não a linguagem correta se tratando de um fenômeno científico. Perante essa situação notamos que

a nossa tréplica teria de ser algo que o convença do experimento e que ele entenda como e o porquê corretamente aquilo aconteceu.

Referente ao assunto, conseguimos estabelecer e concretizar o desenvolvimento teórico, e discutimos a lei que rege tal comportamento ou “a fórmula” que expresse tal fenômeno. Conseguimos de uma melhor maneira ensinar ou direcionar os alunos para possam interpretar melhor um problema ou exercício. Focalizamos quais as variáveis que interferem neste experimento e quais as possíveis causas de suas mudanças. Direcionamos o experimento para um problema com um maior grau de complexidade e ou dificuldade, onde tentamos torná-lo fácil e compreensível.

Durante todo procedimento experimental, por alguns momentos, alguns alunos se dispersavam e foi interessante notar que na maioria dos casos eles mesmos se cobravam. Na ausência de foco coube a nós professores os direcionarmos para o que nós planejamos.

Devido à realização do experimento, conseguimos ganhar a confiança de grande parte dos alunos. Em dias seguintes, eles perguntaram quando haveria outros experimentos. Apresentaram-se mais motivados e interessados pela disciplina.

1070

III. Conclusões

Notamos que com a realização dos experimentos os alunos se tornaram mais interessados pela disciplina. Interesse que nos gera desafios, motiva, incentiva e é propulsor a mobilização do professor em buscar novos mecanismos que complementem a sua aula, pois nem sempre se tem algo já preparado, e se torna um desafio criar algo que seja novo ou inovador.

É de extrema importância ressaltar que a prática experimental deve ser realizada com cautela e planejamento, pois, quando mal planejada, ela pode se tornar apenas um entretenimento, quando não um desastre. Todo experimento antes de ser exposto em sala de aula, deve ser realizado anteriormente a fim de diagnosticar todos os defeitos possíveis que possam vir a ocorrer. O professor deve moldar o experimento de acordo com a sua necessidade, tendo como objetivo esclarecer o seu ensino, ligando o conteúdo teórico com o prático, despertando no aluno uma visão que possa dar-lhe clareza na interpretação e resolução de problemas propostos além de compreender a manipulação de variáveis de um equacionamento matemático que vem a representar um fenômeno físico.

Com os experimentos, verificamos nitidamente, que ser professor, envolve o processo de saber sobre um conhecimento e tentar transmiti-lo para o aluno. Neste processo não basta

apenas dominar o conteúdo a ser ministrado, é preciso pensar qual a melhor maneira de se ensinar. O grande desafio do professor está no processo de como o aluno irá receber o seu ensinamento.

Chegamos à conclusão que professores e futuros professores devem ser reflexivos, a fim de desenvolver metodologias que façam realmente o aluno se interessar pelo ensino, que o faça crítico a compreender os desafios que lhes são propostos e não apenas repetir mecanismos que não lhe faz sentido algum.

IV. Referências Bibliográficas

LABURÚ, C. E. Fundamentos para um Experimento Cativante. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física v. 23, n. 3: p. 382-404, dez. 2006.** Universidade Estadual de Londrina. Departamento de Física. Londrina – PR 2006.

EXPERIMENTOS DE BAIXO CUSTO EM AULAS DE FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: DUAS PROPOSTAS

Giuliano Henrique Zem¹
Poliana de Oliveira²
Airton Stori³
Sergio Camargo⁴

Resumo: Este trabalho tem por objetivo estimular a utilização de experimentos de baixo custo como ferramenta didática em aulas de Física no Ensino Médio, tendo em vista a baixa exploração deste recurso por dificuldades apresentadas como falta de material e espaço propício para a experimentação. Serão apresentadas duas propostas corroborando a possibilidade do uso e da produção de experimentos em sala de aula.

Palavras-chave: Ensino de Física. Experimentação. Baixo custo. Ensino Médio.

1. Introdução

Em vários trabalhos que tratam do laboratório didático são encontradas posições que justificam fortemente o uso da atividade experimental no ensino de Física (LABURÚ, 2005; LABURÚ, SILVA & BARROS, 2008), porém, temos consciência também que as escolas de ensino médio público não estão, em sua maioria, estruturadas para o ensino laboratorial de Física, ora há falta de material, ora de espaço físico adequado, sem levar em conta ainda a falta de carga horária disponível para que o professor possa preparar estas aulas.

Acreditando que estes impasses não devem ser motivo para ausência de aulas práticas, além de apresentar uma alternativa até mesmo para escolas que possuam laboratórios bem estruturados, defende-se a realização da experimentação dentro da própria sala de aula com materiais de baixo custo.

A atividade de demonstração experimental em sala de aula, particularmente quando relacionada a conteúdos de Física, apesar de fundamentar-se em conceitos científicos formais e abstratos, tem por singularidade própria a ênfase no elemento real, no que é diretamente observável e, sobretudo, na possibilidade de simular, no micro-cosmo formal da sala de aula, a realidade informal vivida pela criança no seu mundo exterior. (MONTEIRO & GASPARG, 2010, p. 374)

Dentre os modelos de experimentação existentes optamos por fazer a construção dos conceitos através da prática, onde o aluno entra em contato com o fenômeno munido apenas de suas concepções prévias.

¹ Graduando do curso de Licenciatura em Física da Universidade Federal do Paraná (UFPR)

² Graduando do curso de Licenciatura em Física da Universidade Federal do Paraná (UFPR)

³ Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná – SEED/PR (Professor supervisor)

⁴ Universidade Federal do Paraná – UFPR (Professor Coordenador do projeto: Física 1)

Grande parte das concepções espontâneas, senão todas, que a criança adquire resulta das experiências por ela vividas no dia-a-dia, mas essas experiências só adquirem sentido quando ela as compartilha com adultos ou parceiros mais capazes, pois são eles que transmitem a essa criança os significados e as explicações a elas atribuídos no universo sócio-cultural em que vivem. Pode-se inferir, portanto, que a utilização da demonstração experimental de um conceito em sala de aula acrescenta ao pensamento do aluno elementos de realidade e de experiência pessoal que podem preencher uma lacuna cognitiva característica dos conceitos científicos e dar a esses conceitos a força que essa vivência dá aos conceitos espontâneos. (MONTEIRO & GASPARG, 2010, p. 374)

Partindo desta motivação serão apresentadas duas propostas de aulas experimentais de baixo custo e que podem ser aplicadas em sala de aula, nas quais o aluno é guiado por um roteiro prático e levado a fazer uma análise do fenômeno evidenciado no experimento.

A primeira proposta traz a produção de um motor eletromagnético, sucedido pelo trabalho com conceitos do eletromagnetismo de forma a sintetizar os fenômenos observados. A segunda prática trata-se da construção de um climatizador de ar caseiro, baseado no conceito de transmissão de calor por convecção, pois, explica vários processos naturais e tecnológicos, como o funcionamento da geladeira e do ar condicionado, por exemplo.

1073

2. Desenvolvimento

2.1 Motor Eletromagnético

O planejamento de três aulas foi aplicado ao final do primeiro semestre de 2014 numa escola de ensino público em Curitiba. Na primeira aula a turma foi dividida em cinco grupos contendo entre três e seis alunos cada, e os alunos se encarregaram de produzir um motor eletromagnético rudimentar a partir dos materiais necessários e de um roteiro com os passos da montagem do experimento. O roteiro traz algumas questões a fim de identificar as habilidades de assimilar os conteúdos de aulas anteriores com matérias diferentes e deduzir suas explicações sobre o ocorrido, com base apenas nos seus conhecimentos prévios. Na produção do motor identificaram-se alguns problemas com interpretação do roteiro, alguns termos e passagens que não estavam muito claras sobre como proceder como alguns alunos que não compreenderam o passo que dizia para lixar inteiramente uma das hastes da bobina, também quando foi pedido para que lixassem apenas metade da circunferência do fio, muitos alunos lixaram metade do comprimento do fio. Alguns alunos também tiveram dificuldades

ao executar alguns passos como lixar bem o fio, ou prender os clips desdobrados à pilha. Ao fim da aula todas as equipes conseguiram seu motor funcionando e responderam todo o roteiro. A segunda aula teve como objetivo apresentar os conceitos físicos envolvidos no eletromagnetismo, contando com apresentação histórico-filosófica ao se expor sobre Oersted, um dos precursores do eletromagnetismo, e reproduzir o experimento de Oersted para demonstrar os efeitos da corrente elétrica sobre um campo magnético. Na terceira aula os alunos tiveram novamente contato com o motor que haviam produzido com objetivo de associar a teoria à prática já realizada.

2.2 Construa seu climatizador de ar caseiro

Esta proposta tem o intuito de desenvolver, além da atividade experimental, a reflexão acerca das concepções prévias do aluno para a construção do conhecimento científico. O tema abordado será o calor e suas formas transmissão, em especial a convecção.

Será realizada primeiramente a aplicação de um questionário de conhecimentos prévios, com questões baseadas em Lino e Fusinato (2011), e Higa, Sbruzzi e Pacca (1996). seguida da construção de um experimento chamado de Climatizador de ar caseiro. Para a montagem do mesmo utilizaremos uma garrafa pet, um cooler, uma bateria de 9V e gelo.

Após sua realização pediremos então para que os alunos formulem teorias e/ou hipóteses para explicar seu funcionamento e posteriormente utilizaremos as informações coletadas nas questões de conhecimento prévio e as explicações fornecidas por eles para realizar uma discussão em sala de aula de forma a construir o conhecimento científico.

A previsão para a aplicação desta atividade é para o final do mês de setembro de 2014, portanto ainda não possuímos dados para a análise.

3. Conclusão

A utilização dessa proposta possibilitou contornar algumas das dificuldades citadas que, em geral, impedem o professor servir-se do recurso de aulas de laboratório. As propostas permitem ampla adaptação, de forma a se encaixar melhor à realidade de quem as aplica, substituindo-se, por exemplo, materiais, roteiros e/ou locais de aplicação, no intuito de melhorar e facilitar a utilização da experimentação como recurso didático.

Um fato de grande importância para a aprendizagem foi a aceitação da metodologia por parte dos alunos que, ao entrarem na sala, se colocaram dispostos a colaborar e se interessaram muito durante a produção dos aparatos experimentais.

Essa metodologia permitiu explorar os conhecimentos prévios dos alunos para que esses fossem trabalhados e para que as lacunas cognitivas (Monteiro & Gaspar) fossem preenchidas com os conceitos científicos. Quando os alunos tiveram novamente contato com o motor produzido, eles já conseguiam associar a descoberta de Öersted com o movimento da bobina, explicando convenientemente a interação entre os campos magnéticos do ímã e da bobina (eletroímã).

Referências Bibliográficas

HIGA, I., Sbruzzi, L. F., Pacca, J. L. A. As pesquisas em concepções espontâneas em termologia: Seus instrumentos e resultados como subsídios a prática em sala de aula. **Atas do V Encontro de Pesquisadores em Ensino de Física**, p. 560-566, 1997.

LINO, A., FUSINATO, P. A. A influência do conhecimento prévio no ensino de Física Moderna e Contemporânea: um relato de mudança conceitual como processo de aprendizagem significativa. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 4, n. 3, 2011.

LABURÚ, C. E. Seleção de Experimentos de Física no Ensino Médio: Uma investigação a partir da fala de professores. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 10, n.2, p.1-19, 2005.

LABURÚ, C. E., SILVA, O. H. M., BARROS, M. A. Laboratório caseiro – Para-raios: um experimento simples e de baixo custo para a eletrostática. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**. v.25, n.1 p. 168-182, 2008

MONTEIRO, I. C. C.; GASPAR, A. Atividades experimentais de demonstração em sala de aula: uma análise segundo o referencial da teoria de Vigotski. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 10, n. 2, p. 2, 2005.

EXPERIÊNCIA DE AÇÃO EDUCATIVA SOBRE HPV EM CURSOS DE EDUCAÇÃO TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

Jonatan Schmidt Finkler¹
Daniella da Silva Mendes²
Kalliny Nathiara de Oliveira Stralhoti³
Lissa Carlina Haab Konrath⁴

Resumo: Relata-se atividade educativa objetivando que os alunos compreendessem as principais características do HPV; entendessem o processo de transmissão, sintomas, diagnóstico e tratamento da infecção provocada pelo HPV e identificassem as principais formas de prevenção contra o HPV, com destaque para a vacina, como uma das mais importantes estratégias de prevenção da infecção e neoplasias causadas pelo vírus. O conteúdo do projeto foi abordado por meio de exposição dialogada, utilizando ilustrações e exemplificações que o tornassem compreensível. A abordagem se mostrou eficaz ao levar os alunos a participarem ativamente das aulas; focando nas dúvidas dos alunos foi possível aproveitar melhor o tempo da aula e atingir os objetivos do trabalho.

Palavras chave: Papiloma Vírus Humano. Práticas Educativas. Educação em Saúde.

Introdução

HPV – Papiloma Vírus Humano: o que você precisa saber.

1076

O HPV é a sigla, na língua inglesa, de Human Papiloma Vírus, para o português se traduz como Papiloma Vírus Humano. Trata-se de uma família de vírus que são capazes de infectar a pele e as mucosas e nestas provocar alterações e crescimento celular irregular resultando no aparecimento de lesões. Existem diversos tipos como aqueles que causam verrugas nas mãos até os que causam câncer. Aproximadamente 118 tipos de Papiloma Vírus foram completamente descritos e cerca de 100 dos que acometem o humano já foram identificados (NAKAGAWA; SCHRIMER; BARBIERI, 2010).

Considerando a inserção da vacina contra o HPV (Papiloma Vírus Humano) no calendário vacinal nacional, fato que gerou dúvidas e polêmica, desde questões éticas, morais e científicas acerca da eficácia da vacina, do incentivo ao início da vida sexual, dos efeitos adversos, dentre outras, torna-se importante o desenvolvimento de práticas educativas que

¹ Acadêmico do 4º ano do Curso de Enfermagem da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus Cascavel/PR. Bolsista PIBID, sub projeto Enfermagem, E-mail: jonatanfinkler@gmail.com.

² Acadêmica do 3º ano do Curso de Enfermagem da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus Cascavel/PR. Bolsista PIBID, sub projeto Enfermagem.

³ Acadêmica do 4º ano do Curso de Enfermagem da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus Cascavel/PR. Bolsista PIBID, sub projeto Enfermagem.

⁴ Acadêmica do 4º ano do Curso de Enfermagem da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus Cascavel/PR. Bolsista PIBID, sub projeto Enfermagem.

busquem esclarecer os principais questionamentos que persistem, especialmente na comunidade escolar.

Percebe-se que nem sempre a repercussão da temática na mídia atinge toda população ou esclarece as possíveis dúvidas, seja pela divulgação da informação em linguagem que não permite o entendimento do público alvo ou pela inadequada exploração do tema na mídia.

Nesse sentido, o presente projeto desenvolveu práticas educativas direcionadas a informar, esclarecer as principais características do HPV, buscando problematizar o processo de transmissão, sintomas, diagnóstico e tratamento da infecção pelo vírus. Além de reforçar junto ao público alvo as principais formas de prevenção contra o HPV e o uso da vacina como uma medida fundamental para prevenção do vírus e das possíveis neoplasias decorrentes do contágio.

Através desta atividade educativa formulou-se como objetivo que os alunos compreendessem as principais características do HPV; entendessem o processo de transmissão, sintomas, diagnóstico e tratamento da infecção provocada pelo HPV e identificassem as principais formas de prevenção contra o HPV, com destaque para a vacina como uma das mais importantes estratégias de prevenção da infecção e neoplasias causadas pelo vírus.

1077

Desenvolvimento

Desenvolveu-se um projeto de intervenção educativa em saúde na modalidade de projeto de ensino, no Centro Estadual de Educação Profissional Pedro Boaretto Neto, com duração de uma (1) hora/aula cada através de exposição dialogada, com auxílio de recursos audiovisuais nas turmas: 1^{os} semestres dos cursos técnicos integrados do período matutino, sendo elas 1^o semestre do Técnico em: Edificações, Eletromecânica, Eletrônica, Informática, Meio Ambiente e Enfermagem. No período vespertino alcançaram-se as turmas dos 1^{os} semestres dos cursos técnicos integrados, sendo elas 1^o semestre do Técnico em: Administração, Eletromecânica, Informática, Meio Ambiente. No período noturno foram desenvolvidas atividades educativas em todas as turmas dos cursos Técnicos subsequentes, sendo elas: Administração, Edificações, Eletromecânica, Eletrônica, Enfermagem, Informática, Meio Ambiente e Segurança do trabalho.

Com o intuito de sanar as dúvidas mais frequentes frente ao tema, a primeira atividade do projeto foi o levantamento de dúvidas nas turmas nas quais seriam desenvolvidas as atividades educativas. A abordagem ocorreu por meio de uma conversa breve acerca do

trabalho a ser desenvolvido e pela coleta de questões e dúvidas relacionadas à temática com o depósito em caixa das questões escritas sem identificação de seu autor. Após a coleta, as questões foram lidas e sistematizadas de acordo com a ocorrência e o grau de dificuldade apresentado contribuindo com a construção da intervenção educativa.

O conteúdo do projeto foi abordado por meio de exposição dialogada, utilizando ilustrações e exemplificações que tornassem o conteúdo compreensível para os sujeitos da ação educativa. Lançando-se mão de materiais apoio, dentre eles o projetor multimídia, folhetos, folders, figuras e vídeos.

A construção do conteúdo foi realizada de forma conjunta com todos os bolsistas e os orientadores através de fontes confiáveis como os manuais disponibilizados pelo ministério da saúde, secretarias de saúde e artigos publicados em revistas científicas nacionais.

Para a formulação das práticas optou-se por incluir nas atividades propostas inicialmente uma breve introdução sobre o que seriam doenças sexualmente transmissíveis (DST), conceitos básicos sobre o vírus HPV, seus tipos, os principais causadores de cânceres, os tipos que são preveníveis com a utilização da vacina, formas de transmissão, prevenção, diagnóstico e tratamento.

1078

Conclusão

Conclui-se com este trabalho que o tema ainda gera discussões e dúvidas. A partir destas, foi possível, avaliar o nível de compreensão dos alunos sobre o tema, o que mostrou que muitos destes ainda confundem o HPV com outras doenças sexualmente transmissíveis, especialmente o HIV (Vírus da Imunodeficiência Humana). Com a aplicação do questionário inicial foi possível instigar os alunos a refletir o quanto conheciam sobre o assunto e verificou-se que muitos ainda são influenciados por notícias veiculadas nas mídias e muitas vezes sem embasamento científico, informações pautadas em conhecimentos empíricos e de senso comum ou desconheciam sobre o assunto.

A metodologia utilizada mostrou-se eficaz ao trabalhar o tema proposto e levou os alunos a participarem mais ativamente das aulas, focando nas dúvidas dos alunos foi possível aproveitar melhor o tempo da aula e atingir os objetivos do trabalho.

Ao trabalhar assuntos comentados, discutidos e polêmicos da sociedade e nos meios de comunicação com os alunos, observa-se uma maior participação (participação ativa) dos alunos nas discussões sobre a temática abordada. Abordagens metodológicas que

considerassem o perfil dos alunos, como a predominância por sexo masculino ou feminino também contribuíram à maior participação destes.

O tema é abrangente, complexo e exige um maior tempo para que se possam sanar as dúvidas levantadas pelos alunos, ao abordar esta temática foi possível observar ainda que a partir de um tema como o trabalhado surgem questionamentos relacionados a outras doenças e dúvidas, relacionadas à sexualidade fomentando ainda mais o debate e a participação.

Referências

NAKAGAWA, J. T. T.; SCHIRMER, J.; BARBIERI, M. Vírus HPV e câncer de colo de útero. **Rev. Bras.de Enfermagem**, Brasília. v. 63, n. 2, p. 307-311 mar./abr, 2010. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672010000200021&lang=pt>. Acesso em: 19 abr. 2014

EXPERIÊNCIA DE ENSINO APRENDIZAGEM COM O AUXÍLIO DE CODIFICAÇÃO E MATEMÁTICA

Alan Cristian Prestes¹
Daniel Oleans Camargo²
Jefferson Amaral Munhoz³
Leocir Bettiollo Junior⁴

Resumo: Este trabalho objetiva demonstrar atividade desenvolvida, com alunos do Ensino Médio do Colégio Estadual Bibiana Bitencourt, na disciplina de Matemática, aplicada pelos integrantes do PIBID de Matemática da Faculdade Guairacá, com supervisão do professor Jefferson e coordenação do professor Leocir. A atividade refere-se a uma prova da I Gincana de Matemática do Ensino Médio do CE Bibiana Bitencourt. Além de demonstrar a atividade pretende-se elencar os motivos que levaram ao uso dessa prova e como a atividade pode auxiliar no desenvolvimento do raciocínio lógico.
Palavras-chave: Codificação\Decodificação; Raciocínio Lógico; Processo Ensino-Aprendizagem, Código ASCII.

Introdução

Os códigos criptografados estão presentes em nossa vida, na maioria dos casos não percebemos e apenas aplicamos algum tipo de decodificação inerente ao ser humano para que possamos realizar nossas tarefas diárias. Por exemplo, ao clicar em um botão de um controle remoto de um portão, nós estamos apenas acionando um mecanismo que abrirá o portão da nossa casa, mas porque que o mesmo controle não abre o portão da empresa em que trabalhamos, do colégio que estudamos, do estacionamento de uma loja? É neste momento que pensamos que algum código existe e deve ser interpretado por alguém ou por algo para que possa ser realizada a tarefa desejada. Outro simples exemplo, é a utilização de um telefone, precisamos de um código (número de telefone), para podermos tentar a comunicação com outra pessoa que também possui um código, e assim são as várias situações do dia a dia que nos levam a pensar em códigos, um nome de rua pode ser um código. Também caixas eletrônicas, as urnas eletrônicas, os sites em geral, utilizam-se de algum meio de codificação para proteger seus dados.

Com base nessas informações nós, do grupo de PIBIDIANOS de Matemática da Faculdade Guairacá resolvemos trabalhar com os alunos do CE Bibiana Bitencourt um pouco sobre codificação e decodificação. Mostrar aos alunos a importância desses códigos, demonstrar como realizar uma determinada decodificação de mensagens, também mostrar como os computadores realizam essas transformações e como consequência dessas atividades,

¹ Acadêmico de Matemática – Faculdade Guairacá – alanprestes@outlook.com

² Acadêmico de Matemática – Faculdade Guairacá – dcamargo29@yahoo.com.br

³ Professor Especialista em Ensino da Matemática – Faculdade Guairacá – amaraljam@hotmail.com

⁴ Professor Mestre em Métodos Numéricos – Faculdade Guairacá – betiollo@gmail.com

pretende-se auxiliar os alunos no processo aprendizagem, desenvolvendo o raciocínio lógico matemático através da materialização da matemática. Segundo (FINCATI, 2010, pg.51), “Uma maneira de o professor materializar a matemática seria apresentando aos alunos a origem da criptografia, e a presença dela no cotidiano, através de movimentações bancárias e outras transações eletrônicas presentes na internet”.

Desenvolvimento:

Tendo como objetivo principal mostrar aos alunos que podemos utilizar a codificação e decodificação do código ASCII para explicar algumas tarefas realizadas no dia a dia e tentando estimular o raciocínio lógico matemático dos alunos em sala de aula, criamos uma sequência de atividades, orientados pelo professor supervisor, que começaram com contextualização da utilização de códigos em situações cotidianas, no segundo momento trabalhamos com os alunos como o computador interpreta e entende números, posteriormente apresentamos a tabela do código ASCII e criamos situações de codificação e decodificação de frases através da tabela ASCII. Após essas atividades colocamos os nossos alunos à prova do conhecimento adquirido em sala de aula, com uma prova de Decodificação, na I Gincana de Matemática do Ensino Médio do referido estabelecimento de ensino, a prova recebeu o título de Caça ao Tesouro. Essa prova consistia de dicas, codificadas com o padrão da tabela ASCII, que levavam a outras dicas, também codificadas nesse padrão e que por fim levavam ao “Tesouro”, levando cada equipe a uma determinada pontuação que seria somada as outras provas da gincana.

Ao contextualizar a utilização de códigos, percebemos que os alunos conheciam muitas funções para esse conceito, o que tornou atividade bem dinâmica e atraente. Muitos alunos apresentaram situações que realizavam e que não imaginavam que eram baseadas em códigos. Após essas apresentações eles foram questionados, como será que os computadores entendiam esses códigos? Muitas ideias surgiram, algumas bem próximas do real. O professor coordenador, que é formado em matemática e análise de sistemas, explicou o funcionamento das máquinas e como o computador interpretava as informações enviadas pelo usuário, ou por outras máquinas que se comunicam. Aos pibidianos restou a tarefa de ensinar aos alunos como transformar um número decimal em binário e binário em decimal e depois como transformar códigos binários em letras, palavras e frases.

Transformações Binários/Decimal

Foi trabalhado com os alunos dois tipos de transformações entre bases numéricas, da base decimal para binária e da base binária para decimal. Foi colocado para os alunos como transformar alguns números decimais, aqui mostramos o exemplo do número 200 em decimal para binário, onde devem ser realizadas sucessivas divisões no número decimal por 2 até o momento em que o número a ser dividido por 2 seja igual a 1. A figura 1 demonstra as operações.

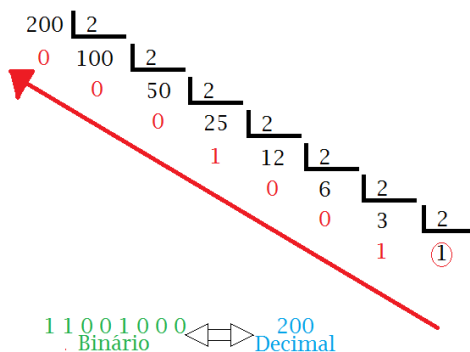


Figura 1 – Transformação de decimal para binário

O resultado é a escrita do número começando pelo 1 que não pode ser mais dividido, circulado na figura 1, seguido dos restos das divisões como indicado na figura 1.

1082

Outro tipo de transformação é de números na base binária para decimal. Usaremos o mesmo exemplo, transformando o número 11001000 em decimal, a figura 2 apresenta a transformação. Cada número 0 ou 1 será multiplicado por 2 elevado a uma posição (começando em zero da direita para a esquerda, acrescentando uma unidade).

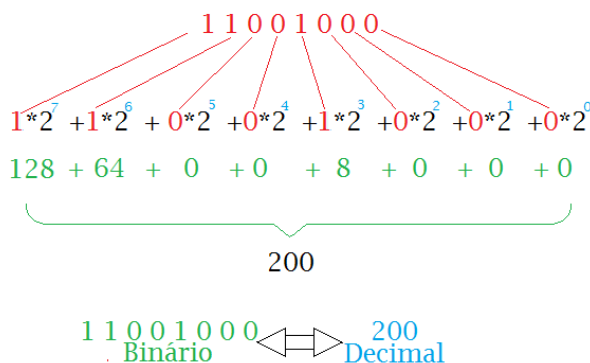


Figura 2 – Transformação de binário para decimal

Outros exemplos foram trabalhados para que os alunos pudessem praticar e desenvolver as transformações.

Utilizando o código ASCII

Após as atividades com as transformações numéricas passamos a transformações de códigos da tabela ASCII em letras, palavras e por fim frases.

A figura 3 mostra a tabela de códigos ASCII relacionando um conjunto de oito números binários a um código “Glifo” (letra ou símbolo).

Binário	Decimal	Hexa	Glifo	Binário	Decimal	Hexa	Glifo	Binário	Decimal	Hexa	Glifo
0010 0000	32	20		0100 0000	64	40	@	0110 0000	96	60	`
0010 0001	33	21	!	0100 0001	65	41	A	0110 0001	97	61	a
0010 0010	34	22	"	0100 0010	66	42	B	0110 0010	98	62	b
0010 0011	35	23	#	0100 0011	67	43	C	0110 0011	99	63	c
0010 0100	36	24	\$	0100 0100	68	44	D	0110 0100	100	64	d
0010 0101	37	25	%	0100 0101	69	45	E	0110 0101	101	65	e
0010 0110	38	26	&	0100 0110	70	46	F	0110 0110	102	66	f
0010 0111	39	27	'	0100 0111	71	47	G	0110 0111	103	67	g
0010 1000	40	28	(	0100 1000	72	48	H	0110 1000	104	68	h
0010 1001	41	29	)	0100 1001	73	49	I	0110 1001	105	69	i
0010 1010	42	2A	*	0100 1010	74	4A	J	0110 1010	106	6A	j
0010 1011	43	2B	+	0100 1011	75	4B	K	0110 1011	107	6B	k
0010 1100	44	2C	,	0100 1100	76	4C	L	0110 1100	108	6C	l
0010 1101	45	2D	-	0100 1101	77	4D	M	0110 1101	109	6D	m
0010 1110	46	2E	.	0100 1110	78	4E	N	0110 1110	110	6E	n
0010 1111	47	2F	/	0100 1111	79	4F	O	0110 1111	111	6F	o
0011 0000	48	30	0	0101 0000	80	50	P	0111 0000	112	70	p
0011 0001	49	31	1	0101 0001	81	51	Q	0111 0001	113	71	q
0011 0010	50	32	2	0101 0010	82	52	R	0111 0010	114	72	r
0011 0011	51	33	3	0101 0011	83	53	S	0111 0011	115	73	s
0011 0100	52	34	4	0101 0100	84	54	T	0111 0100	116	74	t
0011 0101	53	35	5	0101 0101	85	55	U	0111 0101	117	75	u
0011 0110	54	36	6	0101 0110	86	56	V	0111 0110	118	76	v
0011 0111	55	37	7	0101 0111	87	57	W	0111 0111	119	77	w
0011 1000	56	38	8	0101 1000	88	58	X	0111 1000	120	78	x
0011 1001	57	39	9	0101 1001	89	59	Y	0111 1001	121	79	y
0011 1010	58	3A	:	0101 1010	90	5A	Z	0111 1010	122	7A	z
0011 1011	59	3B	;	0101 1011	91	5B	[	0111 1011	123	7B	{
0011 1100	60	3C	<	0101 1100	92	5C	\	0111 1100	124	7C	|
0011 1101	61	3D	=	0101 1101	93	5D	]	0111 1101	125	7D	}
0011 1110	62	3E	>	0101 1110	94	5E	^	0111 1110	126	7E	~
0011 1111	63	3F	?	0101 1111	95	5F	_				

Figura 3 – Tabela de Codificação ASCII

A partir dessa tabela podemos fazer a seguinte transformação, *01010000 01001001 01000010 01001001 01000100 00100000 01001101 01100001 01110100 01100101 01101101 11100001 01110100 01101001 01100011 01100001*, em *PIBID Matemática*.

Para criação das dicas, pistas, utilizamos um codificador encontrado no site (TRADUTOR,2014).

Colocados à Prova.

A prova de decodificação, ocorreu conforme o planejado. Os alunos de cada equipe receberam uma tira de papel com vários códigos binários e precisaram fazer a conversão em glifos. Essa primeira tira de papel indicava a Biblioteca, mais especificamente o nome de um livro, que precisava ser encontrado, aberto na página indicada na primeira tira. Dentro do livro, havia uma segunda tira com outros códigos binários que foram mais uma vez convertidos, gerando uma senha que precisava ser dita à um responsável pela gincana, que estava na cozinha do colégio. Conforme a ordem de chegada das equipes até este responsável, foi atribuída uma pontuação que foi adicionada as outras provas da I Gincana de Matemática.

Conclusões:

Após o término das atividades, discussão e avaliação da prova da gincana, percebemos que a codificação da tabela ASCII e as transformações de bases binária/decimal podem ser útil no processo ensino-aprendizagem da matemática, pois pode ser um bom aliado como material pedagógico. A partir dele, podemos desenvolver várias atividades que inferem ao conceito de exercícios do raciocínio lógico, além de exercitarmos o pensamento matemático, também pode ser aplicado em alguma dinâmica de entretenimento aos alunos. Os alunos aceitaram bem a proposta sabendo que existe utilização dos conceitos aplicados na codificação/decodificação no seu cotidiano. A utilização da codificação ASCII em uma prova de conversão de código despertou o raciocínio lógico dos alunos. Percebemos que alguns grupos de oito números eles reconheceram iguais a outros já convertidos e passaram apenas a escrever o Glifo. As letras “a”, “e” e “c”, que mais se repetiam, foram rapidamente assimiladas, ou seja, o aluno ao se deparar com o código *01100001* já atribuía à letra “a”.

1084

Referências Bibliográficas:

FINCATTI, C.A., *Criptografia como agente motivador na aprendizagem da matemática em sala de aula*, Dissertação de Graduação, São Paulo, 2010.

TRADUTOR, *Tradutor de Binário*, encontrado em <http://www.tradutordebinario.com/>, acesso em 14/05/2014.

EXPERIÊNCIA DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE FRAÇÕES

Eloá Lenzion Gomes¹
Jéssica Tomiko Araújo Mitsuuchi²
Ivanir Luiza Coser³

Resumo: De acordo com pesquisas e estudos acerca do ensino-aprendizado do conteúdo de Frações nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, observou-se grandes dificuldades na sua compreensão e contextualização em sala de aula. Desta forma, o texto a seguir relata a experiência de estudantes de Pedagogia, pertencentes ao Projeto Interdisciplinar: Pedagogia e Matemática, do PIBID/UFPR, que estão desenvolvendo um trabalho com alunos do 5º ano C, da Escola Municipal São Luiz, localizada em Curitiba/PR. Sendo assim, com a finalidade de ampliar o sistema de numeração decimal dos números naturais para os racionais, em forma de fração, seguindo critérios da Secretaria Municipal da Educação, as aulas proporcionam a participação dos alunos, a estimulação da capacidade de raciocínio e análise de informações ao enfatizar em seu cotidiano a presença da fração por meio da literatura, ludicidade e situações-problemas.

Palavras-chave: Frações. Matemática. Lúdico. Significado de Termos Matemáticos.

Introdução

O Subprojeto Interdisciplinar Pedagogia e Matemática surgiu a partir da investigação do processo de aprendizagem da docência pelo qual os estudantes de ambos os cursos tem passado. A proposta consiste em desenvolver atividades conjuntamente entre os graduandos, com o intuito de sanar a falta de conhecimento matemático específico dos alunos de Pedagogia e ampliar a compreensão dos alunos de Matemática sobre a maneira que os educandos dos Anos Finais do Ensino Fundamental aprendem. Dessa forma, estabelecendo novos olhares e entendimento do campo de conhecimento matemático e propiciando experiências comuns aos sujeitos envolvidos.

1085

Proposta

De acordo com Bertoni (2009, p. 16) “Frações têm sido um dos temas mais difíceis no Ensino Fundamental. Avaliações e pesquisas atestam o baixo rendimento dos alunos no assunto”. Por esse motivo, as acadêmicas desenvolveram um projeto, no qual pretendem ampliar o Sistema de Numeração Decimal dos números naturais para os racionais, em forma de fração, revisando o conceito da mesma e apresentando os diversos tipos de frações, de modo a aplicá-los na resolução de situações-problema em diferentes contextos.

¹ Eloá Lenzion Gomes cursa Pedagogia na Universidade Federal do Paraná. Além disso, formou-se no ano de 2013 em Engenharia Civil pela mesma instituição. E-mail : eloalenzion@gmail.com.

² Jéssica Tomiko Araújo Mitsuuchi cursa Pedagogia na Universidade Federal do Paraná. E-mail jessicatomiko@hotmail.com.

³ Ivanir Luiza Coser é professora na Escola Municipal São Luiz, pedagoga formada pela Universidade Federal do Paraná e professora orientadora do PIBID Interdisciplinar Pedagogia e Matemática. E-mail: ivanir2003@yahoo.com.br.

O projeto está sendo desenvolvido com os alunos do quinto ano da Escola Municipal São Luiz, localizada na Rua Silveira Peixoto, número 54 em Curitiba/PR. A turma é composta por 35 alunos, dentre os quais alguns têm a intenção de ingressar no Colégio Militar de Curitiba. É perceptível o grande empenho dos alunos na construção do conhecimento matemático.

Desenvolvimento

Aos vinte e um dias do mês de maio do ano de dois mil e quatorze, no período da tarde, realizou-se a primeira aplicação do projeto sobre frações para o quinto ano.

Como forma de chamar a atenção dos alunos, iniciou-se a aula, sem dizer o conteúdo, salientando a proposta do projeto de algo muito interessante e que fazia parte do cotidiano deles sem que eles percebessem. Desta forma, exibiu-se imagens de relógios analógicos com determinadas horas com o intuito de instigar o raciocínio e a criatividade dos alunos, questionando-se o que elas representavam. Mostrou-se inicialmente a representação de metade (seis horas), quarto (três horas), terço (quatro horas) e um doze avos (uma hora). Após a turma perceber a fração na primeira representação com auxílio das acadêmicas, os alunos tentaram descobrir qual fração estava indicada nos demais exemplos, captando o objetivo da atividade sugerida.

1086

Em seguida, durante a exibição do vídeo “Novo Telecurso - Ensino Fundamental: Matemática - Aula 23 (1 de 2)”, observou-se a atenção de todos, principalmente no problema levantado pelo mesmo (quantos votos equivalem $\frac{2}{3}$ de 6.570 votos) – o que pode ser observado posteriormente, já que alguns alunos o resolveram com êxito.

Ainda, na primeira intervenção planejada, a qual abordaria a definição conceitual de fração, ao questionar o que seria a fração, verificou-se que a turma já possuía um conhecimento prévio sobre o assunto, embora não formalizado. Todos os alunos participaram tentando explicar, cada um de seu modo, o que já sabiam. Dessa forma, otimizou-se a atividade de registro escrito que haviam realizado quando efetuaram uma pesquisa sobre o conceito de fração para a professora regente. Sendo assim, pediu-se que todos os alunos fizessem a leitura da definição em voz alta, nesse momento, fez-se apenas algumas complementações, podendo destacar a inserção do quesito de “divisão em partes exatamente iguais”.

Em seguida, a respeito do numerador e denominador, os alunos fizeram o devido registro no caderno, acompanhado das explicações e exemplificações no quadro de giz.

Durante este momento, dois alunos foram até o quadro demonstrar o que já sabiam, tanto na forma numérica quanto na representação gráfica.

Ao término do vídeo, para solucionar o problema do mesmo, outro aluno se propôs a demonstrar a resolução no quadro de giz para o restante da classe, finalizando essa atividade com a explicação das acadêmicas.

Logo após, as situações-problema propostas foram resolvidas dando ênfase na correção coletiva, atendendo ao preconizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1^a a 4^a série): matemática (BRASIL, 1997, p. 57), os alunos necessitam “vivenciar os processos de resolução de problemas, percebendo que para resolvê-los é preciso compreender, propor e executar um plano de solução, verificar e comunicar a resposta”.

Concluiu-se a aula com o desenvolvimento, juntamente com os alunos, da maneira como se nomeia frações. Além disso, como atividade de fixação, foi proposto o preenchimento de uma tabela com as representações gráficas e numéricas, bem como da respectiva nomenclatura.

A segunda aplicação do projeto foi realizada no dia cinco do mês de junho de dois mil e quatorze. Como estímulo para que os alunos recordassem os conceitos trabalhados na aula passada, instigou-se a resolução de um desafio, propondo a divisão de círculos e triângulos em partes exatamente iguais. Verificou-se a tentativa dos alunos e constatou-se que a maior dificuldade encontrava-se na divisão do círculo em cinco partes e do triângulo em três e quatro partes exatamente iguais. Todavia, dois alunos encontraram corretamente a solução. Ao término do tempo, quando se apresentou a resposta, houve burburinhos tais como “Errei feio!”, “Era tão fácil assim?!”. 1087

Por meio dessa atividade introduziram-se os conceitos de fração própria e imprópria. Para isso, lembrou-se que o acerto em desafios gera alguma premiação, e neste caso, o prêmio seria balas para todos, pela tentativa e participação. No entanto, recordou-se que o consumo de balas por crianças, de acordo com nutricionistas e dentistas é desaconselhável e por causa disso seria “próprio” que ganhassem apenas meia bala e “impróprio” o ganho de duas ou mais. Em seguida, conceituou-se matematicamente fração própria e imprópria, fazendo o devido registro no caderno.

Quanto às explicações dos tipos de frações, os alunos participaram cada qual da sua forma, ativamente nos exemplos, definições e demonstrações. Porém, ao invés da aplicação das situações-problemas e exercícios planejados previamente, resolveram-se questões da avaliação de Matemática do bimestre que envolvia frações próprias, impróprias não aparentes

e impróprias aparentes. A turma empenhou-se em realizá-los, e enquanto alguns resolviam no quadro, outros eram atendidos individualmente em suas carteiras, sanando dúvidas e fazendo a devida correção.

No dia dezessete de julho, o objetivo era revisar o conteúdo abordado até aquele momento por meio de atividades, as quais se remetiam aos tipos de frações e a aplicação em situações-problema.

Aplicaram-se três situações-problemas, no qual os alunos acertaram os dois primeiros com facilidade e, por apresentar a inversão da resolução, o terceiro problema gerou pequenas dificuldades no seu entendimento. Apenas um aluno chegou ao resultado com êxito ao levar em conta a parte considerada como inteiro, fracioná-la, e somá-la à parte do todo que era solicitado.

Como uma parcela dos alunos têm um enorme interesse de ingressar no Colégio Militar de Curitiba, aproveitou-se um exame probatório do ano anterior do mesmo, levado por uma aluna, para retirar mais duas questões e desenvolvê-las com turma como forma de desafio. Os alunos demoraram um pouco para compreender o enunciado, por apenas lê-lo rapidamente. Sob nossa orientação e com o auxílio da professora regente, fez-se uma leitura de análise de informações para a resolução das atividades, que para surpresa da turma, eram simples: tudo era questão de leitura.

1088

Considerações Finais

A proposta do projeto é contribuir para diminuir a dificuldade e otimizar a aprendizagem do conteúdo de frações.

Observando os comentários positivos dos alunos como: “Adorei a aula”, “A aula estava muito legal”, “Estou ansiosa pela próxima aula”, é perceptível o interesse deles em aprender tal conteúdo. Esse entusiasmo decorreu do fato dos educandos perceberem a presença das frações no cotidiano, uma das premissas da metodologia aplicada.

Por meio da participação da turma, pelas respostas corretas em relação aos conceitos, pelas resoluções de situações-problema, pelas reflexões e justificativas de como obtiveram alguns resultados, está sendo verificado o aprendizado e a absorção do conteúdo. Por isso, pode-se afirmar que a metodologia utilizada é eficaz.

Destaca-se que o resultado concreto será constatado na preparação e pela apresentação dos alunos na Feira do Conhecimento da instituição, através de instigações a respeito de frações e suas operações à comunidade.

Por fim, ressalta-se que os educandos ao fazerem tentativas de resoluções estão mais atentos à leitura, à compreensão e à interpretação dos enunciados das situações-problema, uma vez que perceberam que a correta solução depende do preciso entendimento.

Referências

BERTONI, N. E. Educação e linguagem matemática IV: frações e números fracionários. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais (1^a a 4^a série): matemática. Brasília: MEC/SEF, 1997.

EXPERIÊNCIA DO PIBID ARTES VISUAIS NO COLÉGIO ESTADUAL ALTO DA GLÓRIA

Lilian Rodrigues¹

Carine Rossane Piasseta Xavier²

RESUMO: Este artigo abordará a experiência do Pibid Artes Visuais do IFPR campus Palmas realizado no Colégio Estadual Alto da Glória a partir do ano de 2012. Para tanto, descreve o contexto do colégio em questão, os objetivos do Pibid e a organização metodológica segundo as diretrizes que regem o ensino de Arte na escola pública e a atuação das bolsistas nas observações, planejamentos e intervenções nas aulas de Arte. A partir da observação da supervisora aponta as características dos projetos já realizados.

Palavras-chave: Pibid, Arte, docência.

1. Contextualização

1.1 Colégio Estadual Alto da Glória

O Colégio Estadual Alto da Glória Ensino Fundamental e Médio está situado no bairro Alto da Glória da cidade de Palmas - PR. O colégio oferta as seguintes modalidades de ensino: Ensino Fundamental e Ensino Médio. Funciona atualmente num espaço cedido pelo município e atende aproximadamente 700 alunos, distribuídos entre os períodos matutino, vespertino e noturno.

Estes alunos são provenientes das proximidades da escola, moradores de conjuntos habitacionais, alguns com moradias precárias e outras, medianas. Atende, em sua grande maioria, alunos dos bairros Alto da Glória, São José, Eldorado, Lagoão, São Francisco, Hípica, Tia Joana, Vila Operária e Serrinha.

Os alunos atendidos pertencem à classe social baixa, contando com um grande número de beneficiados pelo programa Bolsa Família, sendo que a maioria vem de famílias desestruturadas, muitos também trabalham para ajudar no sustento da casa.

Em geral, os pais dos alunos têm pouca escolaridade, acompanhando pouco a vida escolar de seus filhos. A escola é vista pela maioria dos alunos como o único espaço de acesso à cultura e conhecimento e também como única oportunidade de realização pessoal e melhora das suas condições de vida.

¹ Professora de Arte - Colégio Estadual Alto da Glória. lilian.ro@hotmail.com

² Professora de Arte - Instituto Federal do Paraná - Palmas. carine.xavier@ifpr.edu.br

1.2 Pibid

Nesse contexto a partir de 2012 acontece o Pibid – Programa de Iniciação de Bolsa de Iniciação à Docência, feito a partir de uma parceria entre o IFPR – campus Palmas e o Colégio Estadual Alto da Glória.

Através deste programa, estudantes do curso de Artes Visuais participam e colaboram nas aulas de arte do Colégio, buscando trabalhar tanto a metodologia de ensino quanto o desenvolvimento de novas e diferentes abordagens no ensino da arte.

Entre os objetivos do programa estão :

"Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
Contribuir para a valorização do magistério;
Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação[...];
Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes[...]; e
Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura."
(CAPES)

1091

Em 2012 e 2013 participaram do programa sete bolsistas. Atualmente o Colégio conta com oito bolsistas, sendo que três participam do período da manhã e cinco participam no período da tarde.

2. Experiência do PIBID Artes Visuais

2.1 Experiência em 2012/2013

Os trabalhos desenvolvidos em sala de aula no ano de 2013 trataram de diversos conteúdos, como o Expressionismo, expressão musical e corporal, música de protesto, cantigas de roda, elementos de composição do som e da música, fotografia, arte contemporânea, arte indígena, Pop Art, entre outros. A abordagem das bolsistas em sala de aula atendeu aos conteúdos organizados por série do Caderno de Expectativas de Aprendizagem e também aos fundamentos da metodologia no ensino da Arte do estado do Paraná: teorizar, sentir e perceber e trabalho artístico, sempre voltados às quatro áreas da arte.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Orientadoras de Arte (2008, p.70):

Teorizar: fundamenta e possibilita ao aluno que perceba e aproprie a obra artística, bem como, desenvolva um trabalho artístico para formar conceitos artísticos
Sentir e perceber: são as formas de apreciação, fruição, leitura e acesso à obra de arte
Trabalho artístico: é a prática criativa, o exercício com os elementos que compõe uma obra de arte.

2.2 Experiência atual

No ano de 2014 o projeto do Pibid Artes Visuais foi reestruturado de modo a desenvolver hibridamente as várias áreas da arte, mas sendo focado para o ensino de teatro. Nessa reestrutura o programa passou a atender, além do Colégio Estadual Alto da Glória, também a Escola de Artes Nascer para a Arte, aumentando assim o número de supervisores, agora dois e também o número de bolsistas, agora quinze.

Um dos objetivos dessa nova organização é que os bolsistas conheçam duas realidades diferentes e desenvolvam seus projetos tanto no ensino formal, quanto no ensino não formal. Para tanto, o número de bolsistas foi dividido entre as duas instituições atendidas, sendo que neste momento os bolsistas estão fazendo observações e acompanhamentos em sala de aula para futuras intervenções.

1092

3. Considerações Finais

Os projetos do Pibid Artes Visuais encontram-se em processo, portanto os resultados são parciais, mas analisados continuamente.

As intervenções já realizadas fizeram com que os alunos sintam-se empolgados em participar das aulas e realizar as atividades, percebe-se também mais “liberdade” de expressão, muitos alunos que antes não participavam das aulas ou participavam pouco agora se sentem mais motivados a exporem suas opiniões e irem até a frente para apresentar seus trabalhos.

No Colégio Estadual Alto da Glória, a supervisora já faz parte do Pibid desde 2012 e participando dessa experiência das "intervenções colaborativas" na escola, percebe a diferença que o Pibid causou em suas aulas, tornando os alunos mais participativos e interessados. Percebe ainda que o Pibid proporcionou dinâmica nas aulas de arte pois trabalhando com as quatro áreas de forma prática os alunos tiveram a possibilidade de se expressar criativamente nas suas áreas de interesse.

Através das falas dos bolsistas nas reuniões semanais percebe-se uma melhora na pesquisa e na preparação dos seus projetos e também uma preocupação maior com a docência e o ensino da Arte, cumprindo assim com os objetivos do programa.

Nessas considerações é importante também destacar o olhar de outros membros do colegiado sobre os projetos já realizados, pois para a direção, equipe pedagógica e professores do colégio a experiência do Pibid é vista com uma oportunidade a mais na vida escolar dos alunos além de uma importante forma de se estabelecer vínculo com uma instituição de ensino superior.

Com as análises feitas sobre esta experiência, entende-se que o Pibid está cumprindo com os seus objetivos pois oportuniza às bolsistas o convívio com a realidade de escola pública, associa o ensino superior à educação básica e promove o incentivo à docência já nos períodos iniciais da licenciatura. O Pibid para a escola pública é um incentivo a mais para que professores supervisores se preocupem com a qualidade das suas aulas e possam também auxiliar e monitorar futuros docentes.

1093

Referências

CAPES. Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em 16 set. 2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. Diretrizes Curriculares Orientadoras de Arte. Curitiba, 2008.

EXPERIÊNCIA DO USO DE SOFTWARE NO ENSINO MÉDIO: OPERAÇÕES COM SISTEMAS

Lilian de Souza¹
Marcelo Renan Augusto Ferreira²
Maria Lucia de Carvalho Fontanini³

Resumo: Neste relato de experiência pode-se perceber as contribuições do PIBID para a formação inicial dos bolsistas, ajudando superar preconceitos e barreiras. Este relato de experiência pretende colaborar e incentivar mais professores tanto da rede pública como da rede privada a utilizar em suas aulas o uso de softwares educativos. Além do aprendizado do aluno o professor pode ter noção que certas implicações didáticas e o que o uso de tecnologia em sua aula pode causar além de avançar na busca de outros caminhos e instrumentos para o trabalho com a matemática em sala de aula. O trabalho foi realizado em uma turma de 2º ano do ensino médio de um colégio da rede pública de ensino, que vinha sendo acompanhada pelos dois bolsistas autores deste artigo, há seis meses. Na atividade desenvolvida, ferramentas informáticas, resolução de problemas e atividades com lápis e papel foram utilizadas para superar as dificuldades de uma turma com soluções de sistemas lineares.

Palavras chave: Formação docente. Tecnologia. Sistemas Lineares.

Introdução

Um dos objetivos do projeto PIBID do curso de licenciatura em Matemática do Campus Cornélio Procópio é contribuir para a formação dos licenciados, levando-os a conjugar o binômio teoria e prática. Para isso são feitos durante o projeto estudos teóricos sobre diversas tendências metodológicas e a partir disto os bolsistas devem elaborar uma proposta de atividade envolvendo a tendência estudada nas reuniões semanais. Os alunos também acompanham semanalmente uma turma da educação básica em escolas públicas conveniadas e em associação com os professores supervisores, desenvolvem atividades procurando aplicar as tendências metodológicas estudadas. O presente artigo é uma reflexão dos bolsistas autores sobre o trabalho com tecnologias em sala de aula e em particular sobre a experiência que estes vivenciaram da utilização da mesma. São apresentadas inicialmente algumas considerações a partir dos referências teóricos sobre o uso da informática no ensino da matemática e o professor o papel do professor e sua reação diante deste novo desafio.

1094

Desenvolvimento

¹ Aluna do curso de licenciatura em Matemática, Bolsista do subprojeto PIBID do curso de licenciatura em Matemática da UTFPR-câmpus Cornélio Procópio. E-mail: lilian.souza@gmail.com.

² Aluno do curso de licenciatura em Matemática, Bolsista do subprojeto PIBID do curso de licenciatura em Matemática da UTFPR- campus Cornélio Procópio.

Email: marceloraferreira@gmail.com

³ Professora de Matemática, Mestre em Educação Matemática e Ensino de Ciências e professora da UTFPR-campus Cornélio Procópio. Email: mariafontanini@utfpr.edu.br

Os autores agradecem a CAPES financiadora do projeto PIBID, sem cuja colaboração não teria sido possível a realização deste trabalho.

Vários são os autores que defendem o uso dos computadores no trabalho com a matemática em sala de aula e defendem suas contribuições para a compreensão dos conceitos matemáticos. Para GRAVINA e SANTAROSA (1999, p.78) o uso de computadores permite transformar os objetos abstratos matemáticos, em objetos abstratos concretos, no sentido que: retas, curvas podem ser transladadas, rotacionadas, e dessa forma podem ser manipuladas pelos alunos, contribuindo para a compreensão de conceitos a elas associado.

Para COUNY (apud Reis & Gonçalves, 2013, p.425) o trabalho com o computador pode tornar a resolução de um problema matemático, algo mais atrativo e permitir uma maior interação do aluno, além disso, a manipulação das imagens visuais com computadores pode estimular no aluno a observação, a percepção de regularidades, o que ajuda na compreensão dos conceitos matemáticos como, por exemplo, as funções.

Para GLADCHEFF, ZUFFI e SILVA (2000) o computador pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo do aluno, pois permite um trabalho que respeita os vários ritmos de aprendizagem e também permite aprender com os erros ligados a um conceito ou objeto matemático.

1095

BORBA e PENTEADO (2012, p.21) colocam o uso do computador na escola é uma questão de cidadania, pois democratiza o acesso a tecnologia desenvolvida.

Apesar de todos estes argumentos a presença do computador nas salas de aula em nosso país ainda é algo tímido. A seguir serão apresentados alguns dos motivos para tal situação apresentados por BORBA E PENTEADO (2012, p.22-25)

- Dificuldades de gestão da escola: colocadas pela própria escola para o uso da sala de informática, com medo que os alunos danifiquem os aparelhos.

Dificuldades físicas: as escolas não têm um técnico disponível, e o material se sucateia sem que seja trocado, as salas às vezes são pequenas e não comportam todos os alunos. As barreiras colocadas pelos próprios professores: professores atuais foram formados em um contexto social e tecnológico diferente, em que interação sujeito/tecnologia era restrita os quais hoje são obrigados a atuar profissionalmente na formação de alunos da geração “internet” acostumada a interagir com a tecnologia, sentido assim inseguro, pois podem surgir problemas com o equipamento que ele não sabe resolver, ou podem surgir no decorrer das atividades dúvidas dos alunos com relação ao software ou nova questão matemática que ele não havia pensado ocorre também que a tecnologia evolui constantemente e o professor nem sempre consegue acompanhar tão bem esta evolução quanto os alunos.

Embora não se possa negar o peso de todas as dificuldades apontadas anteriormente à última dificuldade tem um peso especial. Considerando-se que como coloca GRACIAS (2001, p.10) o professor é o responsável direto pelo uso do computador em sala de aula. Mesmo com a solução de todos os problemas anteriores de nada valerão se o professor não se dispuser a utilizar em suas aulas deste recurso ou se este tiver uma visão fechada que simplesmente fizer do computador um mero instrumento de treino de fixação de algoritmos. Assim é fundamental se investir na formação do professor e desde a formação inicial possibilitar-lhe experiências do uso do computador em sala de aula.

Reconhecendo os valores do uso da tecnologia em sala de aula e a importância da formação do professor para que este consiga bem atuar nesta área o projeto PIBID do curso de licenciatura em matemática do campus Cornélio Procopio, desenvolveu como uma de suas atividades estudos sobre o uso das mesmas. Inclusive propiciando aos alunos um curso utilizando o geogebra que é um software livre. Após a apresentação do curso os alunos foram desafiados a criar uma atividade trabalhando algum conteúdo com o software, as quais foram desenvolvidas com os colegas. Como uma ação subsequente foi proposta aos alunos que desenvolvessem com seus professores supervisores alguma atividade e a aplicassem aos alunos das escolas. Ao se lançar a proposta muitos dos bolsistas, inclusive os autores se sentiam inseguros e se mostraram resistentes a ela. Eles afirmavam que apesar do trabalho com software ser interessante seria inviável de ser aplicado nas salas que eles frequentavam, devido ao comportamento irrequieto dos alunos na sala de aula, o fato de ter de deslocá-los até o laboratório os deixaria muitos agitados e muitos tinham dúvidas se realmente eles se envolveriam na atividade ou se ficariam somente no facebook. Havia também o receio de que os computadores não funcionassem e que não houvesse computadores para todos

Mesmo assim os orientadores da universidade e a supervisora insistiram que os alunos fizessem a experiência assegurando sua ajuda e apoio. Ainda temerosos os alunos aceitaram o desafio. Prepararam uma lista com alguns problemas e também alguns exercícios sobre sistemas lineares e com a professora supervisora levaram os alunos à sala de informática, que já havia sido previamente preparada, deixando todos os computadores ligados no software geogebra. Acompanhados pela supervisora eles desenvolveram então as atividades que tinha previamente planejado. Antes de apresentar aos alunos o software os bolsistas pediram que os alunos resolvessem os problemas na mão. A expectativa era que os alunos conseguissem resolver os problemas rapidamente, já que o objetivo da aula era fazer uma revisão sobre sistemas lineares para a prova que ocorreria dali a alguns dias. No entanto a

despeito da ajuda e auxílio dos bolsistas isto não ocorreu e os alunos levaram uma aula inteira para uma atividade que estava prevista para ser feita em 15 minutos. Após a realização da atividade foi feita a correção dos exercícios na lousa, mas durante este processo os bolsistas perceberam que os alunos ainda não haviam compreendido o que significava a solução de um sistema.

Os bolsistas então pediram aos alunos que abrissem o programa eles pediam aos alunos que resolvessem os exercícios a mão e depois pediam que traçassem as equações no programa e verificassem o que ocorria. Dessa forma os alunos foram vendo o significado geométrico dos vários tipos de solução

Na aula seguinte os bolsistas trouxeram outros exercícios e também uma folha de papel quadriculado para quem quisesse utilizar. Vários alunos após resolverem o problema algebricamente utilizaram a folha como recurso para verificar sua solução. Observou-se nesta aula que os alunos desenvolveram as atividades com muito mais rapidez e também tinham mais segurança da solução encontrada, trazendo mais autonomia ao desenvolvimento da atividade. Aos serem questionados sobre as soluções encontradas se estavam corretas ou não e como tinham certeza, vários deles apresentavam a solução geométrica para confirmar sua resposta. Eles discutiam as respostas entre si e se auxiliavam mutuamente.

1097

Dessa forma percebeu-se que a atividade com o software havia potencializado a aprendizagem dos alunos ajudando-os a compreender os conceitos e crescer também na confiança em sua capacidade de resolver os sistemas.

Os alunos bolsistas ficaram bastante surpresos com a experiência e satisfeitos, ao perceber a reação dos alunos e como a visualização por meio do software os havia ajudado a compreender a situação, e que diferentemente do que eles esperavam os alunos não haviam se dispersado, mas realmente se envolvido na atividade. Essa reação é esperada pelos professores da maioria das redes de ensino pelo fato de que os alunos se dispersão facilmente, porém a atividade fez repensar nesse conceito que os professores têm, e pensar em apostar um pouco mais nas metodologias alternativas que se tem para utilizar no ensino-aprendizado.

Conclusões

Para os estudantes bolsistas ficaram as seguintes conclusões: A preparação prévia tanto do ambiente, o cuidado na preparação das atividades ajuda a minimizar as dificuldades e evitar imprevistos desnecessários, o auxílio de outro colega, nas primeiras experiências é importante, pois ajuda a dividir a responsabilidade e diminui o temor da primeira experiência,

e principalmente que o trabalho com informática na escola apesar de ser desafiante é algo que pode ser muito gratificante.

Referências bibliográficas:

BORBA, M.C.; PENTEADO, M.G. *Informática e Educação Matemática*. 5ª Ed. Editora Autêntica: São Paulo, 2012.

GLADCHEFF, A. P., ZUFFI, E.M. & SILVA, M. (2001) Um Instrumento para Avaliação da Qualidade de Softwares Educacionais de Matemática para o Ensino Fundamental. In:

Congresso da Sociedade Brasileira de Computação, VII Workshop de Informática na Escola, Fortaleza, CE, Brasil, 2001. Anais.

GONÇALVES, D.C; REIS, F.S. Atividades investigativas de aplicações das derivadas utilizando o GeoGebra. *Bolema*, v.27, n.43, p.417- 432. Rio Claro: 2013.

GRACIAS, T.S. O projeto informática na educação – PIE. In: PENTEADO, M.G. BORBA, M.C, *Informática em ação, formação de professores, pesquisa e extensão*. São Paulo: Editora Olho d'água, 2000.

GRAVINA, M.A.: SANTAROSA, L. A aprendizagem da matemática em ambientes informatizados. *Informática na educação: teoria & prática*,v1,n.2,p.73-87,1998.Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/6275>> Acesso em : 11/09/2014.

1098

EXPERIÊNCIA E VIVÊNCIAS EM SALA DE AULA: O MOVIMENTO CORPORAL CONTRIBUINDO PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

ANDRADE, Tamires¹

RODRIGUES, Áurea dos Santos²

SILVA, Rosicléa Rodrigues da³

SILVA, Anilde Tombolato Tavares da⁴

Resumo: Esse trabalho tem por objetivo socializar nossas experiências, quanto ao desenvolvimento do subprojeto “Aprender é uma arte, em que o corpo faz parte: aprendizagens significativas por meio do movimento corporal”. O mencionado subprojeto faz parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID/UEL- PEDAGOGIA, O objetivo do subprojeto é propor atividades que intensifiquem o movimento corporal. Visando atingir nosso objetivo desenvolvemos semanalmente atividades lúdicas com 20 crianças da EI- 6 de uma escola municipal de Londrina- PR. Como resultado esse projeto tem nos possibilitado vivências significativas, às quais têm sido importantes para a nossa formação acadêmica e pessoal.

Palavras-chave: PIBID. Formação acadêmica. Movimento Corporal.

Introdução

1099

Este trabalho busca socializar nossas experiências e vivências enquanto bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a docência – PIBID do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, resultantes das nossas intervenções com 20 (vinte) crianças do EI 6 de uma escola municipal da região leste de Londrina-PR.

Na busca de contribuir para o desenvolvimento integral das crianças no contexto escolar, elaboramos o subprojeto “Aprender é uma arte, em que o corpo faz parte: aprendizagens significativas por meio do movimento corporal”, cujo objetivo é propor atividades que intensifiquem o movimento corporal e com isso instigar a expressão corporal das crianças, pois acreditamos que o trabalho educativo trabalha com as diferentes formas de linguagens. Sendo assim, o eixo norteador do nosso trabalho é o movimento, e a partir desse eixo buscamos desenvolver atividades que culminem com o processo de desenvolvimento

¹ Graduanda do 3º ano do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina. tamiris_152@hotmail.com

² Graduanda do 4ª ano do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina. aurea_rodrigues2@hotmail.com.

³ Graduanda do 3º ano do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina. rodriguesrosicleia@hotmail.com

⁴ Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação da UEL. Coordenadora do PIBID Pedagogia UEL. Anildetombolato@gmail.com

integral e aprendizagens significativas das crianças. Para tanto respaldamos nosso trabalho nas concepções da Teoria Histórico - Crítica, que por sua vez, defende que a criança deve ser pensada como um indivíduo de direitos, capaz explorar espaços e ter experiências que marcam significativamente.

Experiências em uma escola municipal de Londrina: algumas narrativas

Iniciamos nossas atividades em março de 2014, assim, as primeiras visitas á escola municipal de Londrina, contribuíram para que tivéssemos conhecimentos sobre ás especificidades da escola, bem como as concepções presentes no Projeto Político Pedagógico – PPP que norteiam o trabalho dessa instituição. Conhecemos as crianças da EI-6, bem como as atividades que compõem rotina dessas. Ademais, conversamos com a professora regente, no intuito de elencar um eixo de trabalho que orientasse nossa práxis. Nesse sentido, decidimos que seria pertinente que explorar o movimento corporal nas atividades desenvolvidas com as crianças.

Entendemos o movimento corporal como uma premissa necessária para o desenvolvimento integral da criança e sua interação na sociedade, pois é por meio do movimento que a criança interage e explora o mundo a sua volta. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

1100

O movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana. As crianças se movimentam desde que nascem, adquirindo cada vez maior controle sobre seu próprio corpo e se apropriando cada vez mais das possibilidades de interação com o mundo. (RCNEI, 1998, P. 15)

Assim compreendemos que trabalhar com o movimento na Educação Infantil é extremamente importante para que ás crianças possam relacionar com o mundo a sua volta, o que contribuir para o processo de construção da sua identidade e autonomia enquanto sujeito ativo no seu processo de aprendizagem. Além de que a expressão corporal também propiciar ás crianças o desenvolvimento cultural e a ampliação de seus conhecimentos.

As experiências na EI-6 tem nos possibilitado pesquisar e refletir acerca de atividades que envolvam o movimento corporal e que propiciem ás crianças vivências e aprendizagens significativas. Desse modo, nos reunimos para planejar as ações a serem realizadas semanalmente na escola, nesses momentos retomamos a proposta da semana

anterior, e discutimos sobre o envolvimento das crianças. No período de abril a agosto de 2014 nos foi possível desenvolver diversas atividades lúdicas. Para tanto, utilizamos diferentes materiais visando trabalhar o movimento corporal, tais como: CDs, cones, elásticos, bambolês, bolas, tecido, garrafa pet, tubos de canetas, barbantes, bexigas e giz. Com esses materiais pudemos organizar atividades, nas quais as crianças pensassem e executassem movimentos que lhes permitissem solucionar as situações problemas, bem como, aperfeiçoar suas habilidades corporais.

Todas às atividades propostas vinham acompanhadas de questionamentos às crianças, no intuito de que elas rememorassem o que foi realizada no encontro anterior. Nas respostas dadas pelas crianças, percebemos que muitas vezes elas não se lembravam da brincadeira desenvolvida na semana anterior, porém lembravam de outras que foram realizadas em outras semanas. Um exemplo, da situação mencionada é a brincadeira do “Percurso” que aconteceu nas primeiras intervenções, porém foi citada pelas crianças em momentos posteriores. Para desenvolver tal atividade organizamos na quadra da escola um percurso composto por bambolês, cones e elásticos (em forma de uma teia). Nessa proposta as crianças tinham que criar suas próprias estratégias para passar pelos obstáculos do percurso. Ademais, cada criança deveria proteger uma bexiga. As crianças se mostraram interessadas em participar, pois quando perguntamos a elas: Como poderíamos desenvolver a atividade? Elas disseram que segurar firme a bexiga e seguir desviando dos obstáculos do percurso, ao começarmos todas estavam atentos e cada vez que um amiguinho iniciava o percurso os demais ficaram torcendo por ele, e se alguém tivesse dificuldade a torcida dava palpites para ajudar. Tal atividade não só trabalhou o movimento corporal, visto que também contribuiu para respeitar ao outro, pelas suas diferenças, bem como seu tempo para desenvolver a atividade. As crianças ao realizar essa brincadeira se movimentam no espaço, se expressam, formularam estratégias para vencer o desafio proposto e assim foram capazes de modificar seus movimentos em cada parte do percurso

1101

Por meio das nossas intervenções compreendemos que as crianças elegem como significativas às propostas que são desafiadoras, que as mantêm envolvidas e atentas na realização. Essa situação enfatiza a nossa responsabilidade no que concerne ao desenvolvimento de atividades que sejam significativas para as crianças e, que explore o movimento corporal como uma forma de expressão humana. Ao abordar sobre o movimento corporal Vaz assevera que:

Numa sociedade marcada pela indústria da competição, da performance, da exclusão, do preconceito, da informação abreviada, dos ritmos maquinais, das coreografias padronizadas permanecemos alheios a aspectos importantes da educação do corpo em ambientes educacionais. Afinal, é preciso considerar que a educação do corpo não se esgota nas aulas de Educação Física, mas alcança outros tempos e espaços, movimentos e expressões das instituições e seus atores. (2002, p.93)

Diante dessa assertiva acima compreendemos o quão importante é a práxis do educador no que tange ao processo de formação da criança, bem como, a intencionalidade explícita ou implícita nas atividades propostas por esse. Assim destacamos que o movimento corporal é uma das possibilidades de expressão humana e, que não pode ser negada no ambiente escolar, pois negligenciá-la é não permitir que a criança se desenvolva integralmente e seja capaz de explorar de diferentes formas o meio em que esta inserida.

Considerações finais

Participar do PIBID, é vivenciar o trabalho educativo desenvolvido em sala de aula, na Educação Básica. Com essa experiência percebemos que a docência ficou mais próxima e menos “assustadora”, pois no início tivemos receio, um pouco de insegurança mas com o passar do tempo fomos constituindo nossa ação docente e hoje após alguns meses de vivência escolar, podemos compreender o quão importante é poder atuar na escola concomitantemente ao processo de formação acadêmica. As crianças da EI-6 são participativas, esse fato resulta no desenvolvimento das atividades, a interação das crianças com a brincadeira, seu respeito pelos demais e a capacidade de se constituírem como seres humanos que a agem sobre o meio.

Por fim, entendemos que o PIBID tem contribuído para a nossa formação, pois enquanto graduandas temos tido a oportunidade de conhecer e vivenciar o contexto educacional da Educação Infantil.

Referências:

BRASIL. RCNEI – **Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil** – Brasil, 1998, V. 3. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 09 de setembro de 2014.

VAZ, A. F. Ensino e formação de professores e professoras no campo das práticas corporais. In: VAZ, A. F.; SAYÃO, D. T.; PINTO, F. M. (Orgs.). **Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a prática de ensino de Educação Física**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002, p.85 – 110.

EXPERIÊNCIA NA ALFABETIZAÇÃO NA RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA SALA DE AULA NO INÍCIO DA FORMAÇÃO DOCENTE

Francine Dalzotto Garcia¹
Rejane Klein²

Resumo: O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) nos propicia a experiência como professores no início da formação acadêmica. O trabalho aqui proposto apresenta atuação nas salas de aula com início em março de 2014, em uma turma do segundo ano do ensino fundamental. O desenvolvimento do projeto na escola acontece a partir da observação dos alunos, e após certo período são escolhidas as crianças que apresentam dificuldades, para o acompanhamento individual. Aplicamos planejamentos que possibilitam a aprendizagem do aluno, com os eixos principais: oralidade, escrita e leitura, sendo baseado nas dificuldades dos mesmos. Concluímos que o PIBID tem sua importância para nós acadêmicos, pois temos a possibilidade da atuação em sala de aula durante nossa formação inicial possibilitando estabelecer a relação entre teoria e a prática.

Palavras-chave: Planejamento. Aprendizagem. Formação para a docência.

Introdução

O PIBID nos oferece a aquisição de experiências no local em que iremos atuar após a formação inicial. Neste texto apresentamos experiências vividas em sala de aula por meio do Projeto.

As práticas aqui relatadas vêm acontecendo em uma escola municipal de Irati, desde março de 2014, nesse contato conhecemos a turma do segundo ano do ensino fundamental. Com as experiências, tomamos consciência da importância da relação da teoria e a prática, que precisam estar articuladas. No PIBID temos momentos de reuniões para estudo, em que estudamos teóricos para aprimorar reflexões e fundamentar a prática, com atividades que visam à aprendizagem da criança, as quais são elaboradas baseando-se na oralidade, escrita e leitura. O trabalho individualizado é realizado 1 (um) dia da semana e em outro momento atuo também em sala de aula auxiliando a professora regente.

1103

Experiências e o planejamento no PIBID

Em março de 2014 conhecemos a escola, a turma e a professora regente, no princípio observávamos os alunos e auxiliávamos a docente da turma durante um mês, após esse período escolhemos os alunos que apresentavam dificuldades e que formariam o grupo com o qual trabalharíamos individualmente. Dentre as crianças da turma nove foram selecionadas para serem acompanhadas pelo projeto. No momento da observação tínhamos reunião com as outras bolsistas com estudos sobre alfabetização já pensando nos planejamentos que seriam realizados posteriormente.

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade estadual do Centro-Oeste/Irati – bolsista do PIBID

² Docente do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste/Irati – coordenadora do subprojeto Pedagogia – linha Anos Iniciais.

O planejamento é pensado para atender as dificuldades individualizadas dos alunos que fazem parte do PIBID, que por motivos específicos não acompanham o restante da turma. Na escola aplicamos o plano para pequenos grupos, no qual buscamos auxiliar o máximo possível as necessidades dos alunos. Todo planejamento sempre aponta um objetivo relacionado à leitura, a escrita e a oralidade, em que, “a escola deve ensinar o aluno a reconhecer os diversos textos orais e escritos, que circulam socialmente, e fazer uso adequado deles em diferentes situações sociais” (IRATI, 2009, p. 123). Então a oralidade, escrita e leitura estão sempre articuladas para melhor aprendizagem do aluno.

Elaboramos o planejamento que é revisto pela professora coordenadora do subprojeto, adequando-o as necessidades dos alunos. Como as crianças estão em processo de alfabetização, as atividades são desenvolvidas a partir de um texto. Utilizamos vários gêneros textuais, tais como: poesias, adivinhas, parlendas, trava-línguas, etc. O trabalho com textos é privilegiado, pois acreditamos que o ensino da escrita, leitura e oralidade precisam estar contextualizados. O tema gerador do planejamento é baseado nos conteúdos trabalhados pela professora da turma.

No desenvolvimento das atividades, utilizo também jogos, que auxiliam na aprendizagem das crianças. Por meio dos jogos os alunos aprendem brincando, pois “podem compreender os princípios do funcionamento do sistema alfabético e podem socializar seus saberes com os colegas” (BRASIL, 2009, p. 13). A criança aprende por meio da brincadeira, mas que de acordo com o Manual Didático com Jogos de Alfabetização apud Kishimoto (2003) os jogos ajudam na construção do conhecimento, por conter o lúdico, mas o estímulo do professor é essencial, pois, além de jogar, para aprender é necessário que haja momentos para sistematização das atividades propostas.

1104

Nesse sentido, o professor continua sendo um mediador das relações e precisa, intencionalmente, selecionar os recursos didáticos em função dos seus objetivos, avaliar se esses recursos estão sendo suficientes e planejar ações sistemáticas para que os alunos possam aprender de fato. (BRASIL, 2009, p. 14)

O professor então é mediador do conhecimento, buscando a melhor maneira de promover o aprendizado da criança. Considero que tanto para a realização das atividades, quanto para o planejamento é necessário conhecer os alunos levando em consideração o que eles já sabem e quais conhecimentos lhe faltam.

A aplicação do planejamento no trabalho individualizado com os alunos começou no dia treze de maio de 2014, em que pudemos praticar a docência com dois grupos, o primeiro

grupo com quatro alunos com mais dificuldades na escrita e leitura, e o segundo grupo com cinco alunos que apresentam maior dificuldade na leitura e escrita de sílabas complexas. Ao mesmo tempo, em que o trabalho é realizado individualmente, ficamos na sala de aula acompanhando a aprendizagem da turma inteira, no qual temos experiências com crianças de vários níveis de aprendizagem, já que cada aluno tem o seu jeito, dificuldades e ritmo para aprender. Assim pensamos em como iremos alfabetizar, será que precisamos mudar nosso método de alfabetização?

Um novo método não resolve os problemas. É preciso reanalisar as práticas de introdução da língua escrita, tratando de ver os pressupostos subjacentes a elas, e até que ponto funcionam como filtro de transformação seletiva e deformante de qualquer proposta inovadora. (FERREIRO, 2001, p. 41)

Para Ferreiro (2001) a criança antes de tudo é um sujeito pensante, interpreta, age, por isso, a alfabetização na concepção de Ferreiro (2001) independe dos métodos de ensino, mas de repensar a prática de ensino e na utilização da língua escrita. É necessário refletir sobre a prática realizada, pois a criança é quem constrói o seu conhecimento e o professor é quem vai mediar esse processo.

Como já relatado acima, os alunos que participam do projeto do PIBID, são aqueles que têm dificuldades na alfabetização apresentando “um atraso” na leitura e na escrita perante o restante da turma. Iniciado o trabalho buscamos conhecer cada aluno para conhecer a sua realidade. Para isso, propusemos uma atividade que focalizamos a oralidade das crianças, discutimos o tema família e na oportunidade cada aluno falou sobre como era sua vida e também sua família. Os alunos demonstram boa interação, aqueles que terminam antes as atividades, buscam ajudar os colegas que tem mais dificuldades na realização das mesmas.

O grupo com mais dificuldades na leitura, se interessam em saber o que está escrito em textos e livros. Sempre em qualquer momento com as atividades, buscamos auxiliar no processo de aquisição da escrita e da leitura. Procuramos sempre motivar os alunos e fazê-los perceber que a escrita de uma palavra é um grande avanço e que a criança tem seu processo de aprendizagem, mesmo sendo lento, mas com o tempo terá progresso.

Conclusões

Com a experiência no PIBID, percebemos que a construção do conhecimento é a criança quem faz, o professor é mediador do conhecimento, que busca de melhor maneira a aprendizagem do aluno pensando em suas dificuldades. O programa nos possibilita o contato com nosso futuro ambiente de trabalho, assim trazendo uma importância para nós, pois

adquirimos experiências na realidade que iremos atuar, conhecendo o espaço da sala de aula sempre numa relação entre teoria e a prática.

A experiência por nós realizada oferece conhecimentos teóricos e práticos, em uma formação permanente, também com conhecimento da área de Pedagogia. Acreditamos que para termos bons resultados a primeira questão do professor é gostar do que faz, buscando de melhor maneira o desenvolvimento para o aluno que tem dificuldades.

Referências

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 24^a ed. São Paulo: Cortez, 2001.

IRATI, Secretaria municipal da Educação. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Irati**. Irati, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação/Secretária de Educação Básica. **Manual didático Jogos de Alfabetização**. Recife: UFPE, 2009.

EXPERIÊNCIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM: PIBID E A ESCOLA

Eleandro Costa de Camargo¹
Jessica Storch Luft¹
Jessica da Silva Lorenço¹

RESUMO: Este trabalho está concentrado na área da educação no desenvolvimento do projeto PIBID, que tem como objetivo, propiciar uma melhor formação dos acadêmicos do ensino superior em licenciatura, neste trabalho o objetivo central é descrever a experiência de um bolsista do PIBID, do subprojeto Pedagogia, em sua primeira regência em sala de aula, onde deveria colocar seu planejamento, aprendizado teórico, em prática. A regência foi desenvolvida através de um projeto de conscientização e preservação da vida no trânsito, em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental I, onde foram trabalhadas com os alunos as leis, placas, atitudes que devemos tomar no trânsito, sendo motoristas e pedestres entre outras experiências adquiridas posteriormente. Os objetivos propostos foram alcançados, percebendo uma satisfatória compreensão e desenvolvimento dos conhecimentos sobre o assunto por parte dos alunos, principalmente uma grande contribuição para formação do professor em sala de aula.

Palavras chaves: PIBID. Pedagogia. Experiências em sala de aula.

INTRODUÇÃO

O curso de pedagogia nos propiciou através do Programa Institucional de Bolsa a Iniciação à Docência (PIBID), oportunidades de aprendizagem, aperfeiçoamento, vivências, relacionando teorias vistas na Universidade com a realidade da sala de aula. Neste programa, parte dos professores reforça a iniciação à formação docente, fator não diferente comigo, curso este que nos traz grande responsabilidade na educação e formação das crianças.

Seguindo os objetivos do PIBID, foram realizadas algumas observações participativas em uma turma de 2º ano do ensino fundamental I, sendo observadas as atividades que a professora desenvolvia com os alunos, as metodologias utilizadas, o desenvolvimento das aulas, analisando também os alunos, sobre como eles adquirem os conteúdos, as facilidades e as dificuldades de aprendizagem, paralelamente, participou-se de estudos sobre o que estava sendo vivenciado, para se ter melhor embasamento nos momentos de prática.

1. EXECUÇÃO DA PRIMEIRA REGÊNCIA

Após todo o estudo, observações participativas e o planejamento da aula, estávamos ansiosos para desenvolver as docências. A primeira, foi realizada no dia vinte de maio de dois mil e quatorze, ao entrarmos na sala, o nervosismo e o frio na barriga foi inevitável. Iniciamos a aula retomando com os educandos, alguns combinados que haviam sido acordados com eles

¹ UNIOESTE/*campus* Cascavel

no início do ano, como, não gritar, prestar atenção nas explicações que são direcionadas aos conteúdos, entre outros, onde eles mesmos citavam, pois já tem conhecimento sobre as atitudes positivas e negativas em sala de aula. Mas, como imaginávamos, infelizmente, muitos desses combinados, não são seguidos em uma sala de aula.

Após foram realizadas atividades de rotina, retomando o calendário. Realizou-se o levantamento do conhecimento prévio da turma, com diferentes questionamentos sobre o trânsito, relacionando-o com situações do dia a dia das crianças. Apresentou-se o conteúdo a ser trabalhado, trânsito, suas leis, regulamentações, sinalizações, conscientização sobre o comportamento no trânsito, bem como a campanha: Maio Amarelo, realizada com o objetivo de conscientizar quanto á preservação da vida no trânsito, trabalhou-se algumas leis que regulamentam o trânsito, significados de placas, e sinalizações diversas, presentes nas ruas e principalmente, as encontradas nas localidades da escola.

Trabalhou-se também, a importância dos transportes e seus diferentes tipos; desenvolvendo algumas atividades sobre os tipos de transporte existentes: terrestres, aéreos e marítimos, envolvendo identificação, classificação, oralidade e escrita, em seguida, pode-se avaliar se houve a compreensão sobre os tipos de transporte, a partir de várias imagens os alunos identificaram e fizeram tentativas de escrita, registrando o tipo de transporte á qual cada imagem se referia, todos conseguiram identificar porém, ainda há alunos na turma que não estão alfabetizados, e que tem grande dificuldade na escrita espontânea, necessitando de mediação constante dos professores.

Ao término, fez-se a leitura do significado de algumas placas de trânsito e a discussão sobre suas funções, disponibilizou-se alguns recortes de placas e respectivos significados embaralhados, com isso, os alunos precisaram analisar as placas, ler e identificar seu significado e colar no caderno

Dando continuidade, discutiu-se sobre como devemos nos comportar no trânsito, questionando aos alunos, como se comportam ao atravessar a rua, quais os cuidados e atitudes devemos ter como pedestres, como as crianças estão seguras nos automóveis, inclusive, no transporte escolar, quais atitudes corretas, a partir de que idade, podem andar em motocicletas, e como motoristas, como devemos agir no trânsito, questionar a eles que comportamentos certos e errados já vivenciaram com seus familiares, fazer explicação exemplificando os comportamentos corretos no trânsito e como as crianças podem contribuir para que as pessoas adotem atitudes corretas. Após essa discussão trabalhou-se uma pequena

apostila com situações encontradas no trânsito, atividades de identificação, análise e descrição de atitudes corretas e incorretas, que estavam sendo representadas em imagens.

Por fim, as crianças foram pra casa, levando um lacinho de fita amarela na camiseta e as atividades realizadas em sala de aula, como tarefa, deveriam contar aos pais sobre a campanha de trânsito: Maio Amarelo e conversar sobre os comportamentos no trânsito, sensibilizando e chamando a atenção para os cuidados que se deve ter, mas não somente um dia, mas todas as vezes que presenciassem um comportamento inadequado.

Para uma melhor sistematização do conteúdo trabalhado, na semana seguinte, os alunos realizara uma visita á escolinha de trânsito, onde puderam praticar todo o aprendizado de sala de aula de forma lúdica e prazerosa.

2. UMA NOVA EXPERIÊNCIA PARA NOVOS RESULTADOS

A primeira regência foi uma experiência muito importante para continuidade dos trabalhos desenvolvidos, na segunda regência foi desenvolvido um trabalho exploratório dos pontos cardeais como forma de localizar através do sol, foi realizado um planejamento para encontrar algumas formas de realizar aplicação desse conteúdo para que os alunos compreendessem de forma mais participativa e compreensível a sua localização através do sol. O planejamento foi realizado em conjunto com a supervisora, onde varias ideias foram sendo encontradas, transcrevendo para o planejamento. Nossos objetivos eram:

- verificar a posição nascente e poente do sol;
- explorar a localização do sol;
- analisar por meio do sol alguns pontos específicos.
- Explora por meio senso topológico os pontos cardeais, construindo uma bussola.

Esses objetivos foram propostos para atender o currículo Municipal de Cascavel, com o eixo; aprendendo a se orientar a localizar outros fenômenos e objetos de diferentes maneiras. De modo aos alunos possam saber utilizar, em seu cotidiano, os referenciais espaciais de localização, orientação e distância. Realizamos o planejamento de como seria realizado a aplicação desse conteúdo com os mesmos alunos do segundo ano do ensino fundamental.

O planejamento foi realizado onde seria iniciada a aula entregando um pequeno texto demonstrando e conceituando os pontos cardeais, também conhecidos como pontos de referência, são de extrema importância para a localização e a orientação geográfica. Os quatro

pontos cardeais são: Norte, Sul, Leste e Oeste. Que através do Sol é possível identificar os quatro pontos cardeais. Para que isso aconteça deve-se esticar o braço direito para a direção em que o Sol nasceu (nascente). Pronto, com esse movimento é realizado o encontro do ponto Leste. Em seguida, deve esticar o braço esquerdo para a outra direção encontrando o ponto Oeste – (poente). O Norte está localizado à sua frente e o sul, atrás de você. Com essas percepções realizadas acabamos de encontrar todos os pontos cardeais mais utilizados.

Após a realização dessa explicação foi planejado que seria colocado na sala de aula, recursos visuais que indiquem os quatro pontos cardeais: norte, leste, sul e oeste. Planejamos de colocar uma placa com o nome de uma das direções em cada parede; na leste, será adicionado um recorte do sol com uma seta apontando para cima, indicando o nascer do sol; na oeste, colocado um recorte do sol com uma seta apontando para baixo, indicando o pôr do sol. Os outros dois pontos seriam representados graficamente de forma escrita, onde os alunos deveriam realizar as orientações acima para poder descobrir qual era a direção correta para o norte e o sul.

Com a localização dos pontos cardeais na sala foi planejado que seria questionado os alunos sobre alguns objetos que estão em sala, para que os alunos encontrassem de forma a dizer em que direção esse objetos estavam localizados, onde poderíamos utilizar como exemplo de questionamento em que direção está localizada as janelas, os armários, a mesa do professor, entre outros objetos. Em seguida seria escolhido um aluno que deveria dizer em que direção encontrava-se o seu colega, nesse momento era dito o nome de um de seus colegas, esse processo seria desenvolvido com todos os alunos da sala, para uma melhor compreensão da localização de seus colegas partindo do aluno escolhido como ponto de análise, fazendo isso seria confrontado a resposta de dois alunos onde seria pedido para o ultimo aluno da carteira dizer qual a direção que se encontrava o primeiro colega da mesma fileira, questionando os mesmos o porquê que foi escolhido os mesmos alunos, mas as respostas eram de direções contrárias.

Seguindo o planejamento a sala será organizada para que todos os assentos fiquem de frente para a parede que esteja localizada na direção norte. Isso fará com que a compreensão pelos alunos seja mais fácil e compreensível para que sejam estimulados a praticarem as direções cardeais. Explicarei novamente para eles que há quatro direções principais para as quais uma pessoa pode seguir: norte, leste, sul e oeste. Mostrando como exemplo como foram marcados estes sentidos nas paredes.

Pensando em uma atividade em que os alunos pudessem absorver o conteúdo, praticando uma atividade de fixação dos pontos cardeais, será pedido para que os alunos fiquem de pé em seus lugares para que eles possam se tornar bússolas humanas. Para o desenvolvimento dessa atividade será orientado aos alunos a apontar com o braço direito em direção em que o sol nasce que está representado pela figura do sol com uma flecha apontando para cima que representa o nascer do sol encontrando assim o ponto cardinal Leste. Posteriormente eles deveram apontar com o braço esquerdo para a direção onde esta sendo representado com a figura do sol com uma flecha apontando para baixo, encontrando assim outro ponto cardinal chamado Oeste. Após a realização dessas sequencias será orientado que a sua frente está localizado o ponto cardinal Norte e atrás está localizado o ponto cardinal Sul. Posteriormente em que eles realizarem atividade de ser uma bussola humana serão chamados alguns alunos para que venha até a frente de seus colegas e realiza e explicação sobre sua compreensão das direções dos pontos cardeais, onde eles têm que apontar para a direita, para frente, para a parte traseira e para a esquerda, explicando as direções que eles estão apontando.

1111

Para uma melhor compreensão da localização de cada ponto cardinal, foi planejada a realização de uma brincadeira, como um momento de descontração e concentração ao mesmo tempo com os alunos será aplicado à brincadeira com uma versão adaptada de "Seu rei mandou dizer", na qual o professor dirá a eles um ponto cardinal os alunos devem dar um pulo ficando virado frontalmente para a direção em que o professor disse, realizando o comando “o rei mandou dizer” e será dito qual direção eles devem virar, após os alunos terem compreendidos as direções, para verificar se os alunos estão atentos dizer para eles virarem para alguma direção sem pronunciar “o rei mandou dizer”. Quando eles já estiverem realizados a brincadeira por algum tempo será combinado que será realizado a eliminação dos alunos que não respeitarem a ordem do rei, se o rei mandar virar para o norte e os alunos virarem para o sul este aluno será desclassificado da brincadeira, ou que os alunos executem algum movimento sem que seja pronunciado “o rei mandou dizer”, até que reste somente um aluno, como premio este aluno será coroado como rei, conduzindo os alunos na retomada da brincadeira.

Outra brincadeira planejada para ser desenvolvida com eles foi o jogo de caça ao tesouro com as direções cardeais. Essa brincadeira será desenvolvida da seguinte forma será escolhido um aluno de cada fileira para participar da primeira parte da brincadeira, os alunos

escolhidos deverão ir ao corredor, será escondido um pequeno brinquedo em sua sala. Os outros alunos de cada fileira devem direcionar o representante da sua fileira através dos pontos cardeais somente, iniciando a orientação a partir do corredor até que seja encontrado o brinquedo escondido, ou seja, o tesouro, o representante que encontrar primeiro o tesouro terá ganhado a brincadeira com todos os alunos da sua fileira que o lhe orientou dizendo-lhe apenas para que direção cardinal deva seguir. Será jogado algumas vezes, deixando outras crianças terem sua vez dando as direções e as recebendo.

Após tanta brincadeira será distribuída a rosa dos ventos para que os alunos realizem a pintura da mesma, levando para casa onde elas deverão realizar a discussão com seus pais sobre o aprendizado que elas tiveram em sala, brincando com seus pais, com as brincadeiras realizadas em sala de aula. Esse foi o planejamento realizado em conjunto com a supervisora, fiquei muito ansioso para chegar o dia da aplicação já que tínhamos planejado todas essas atividades que no momento do planejamento ficamos imaginando como seria a reação e participação dos alunos já que uma aula que engloba brincadeiras onde as crianças se divertem não é muito comum em sala de aula.

1112

Chega o dia da regência hora de colocar o planejamento em prática, a ansiedade vai aumentando a cada instante, desde o término do planejamento até o início da execução. Quando foi iniciada a aula foram colocados para eles os conteúdos que iriam ser trabalhados, os mesmos não gostaram nada começou a perguntar se o conteúdo era chato, nesse momento fiquei apreensivo, mas a calma prevaleceu, já que tudo estava meamente planejado. A aula teve início explicando para eles o significado de cada ponto cardinal e como eles eram encontrados, por meio de análise de uma bússola, mas como nosso objetivo era transformá-los em bússola humana explicamos como eles poderiam encontrar esses pontos cardiais com o corpo deles, a partir desse momento percebi que os alunos começaram a se atentar a cada dica que eu dava de como encontrar cada ponto, quais critérios deveriam ser seguidos.

Para iniciar os trabalhos práticos os alunos deveriam realizar a colagem dos pontos cardiais na sala de aula, eles deveriam encontrar em que direção o sol nascia, para poder colar a figura do sol com uma flecha apontando para cima que representa o Oeste, realizando esse mesmo processo eles deveriam descobrir a direção do poente para colar o sol e uma flecha para baixo que representaria o Leste, mas quando eles ficaram com o ponto cardinal Norte e Sul sem saberem qual o local certo para colarem, foi apresentado para eles que se esticando o

braço direito em direção ao sol eles encontrariam o Leste, esticando o braço esquerdo para direção poente do sol eles teriam o oeste e a sua frente o Norte, atrás estaria o Sul, com isso lês realizaram a colagem correta de todas as representações dos pontos cardeais corretos.

Até esse momento tudo que havia sido planejado estava sendo executado e bem compreendido pelas crianças, com a distribuição dos pontos cardeais em sala iniciou-se o questionamento sobre a localização das coisas em sala de aula, enquanto estava nos objetos onde todos olhavam e tinha a mesma direção tudo era compreendido por eles. No momento em que foi realizada uma comparação em que direção estava um aluno da última carteira referente ao aluno da primeira carteira, o porquê deles estarem sendo comparada cada uma encontrava-se em uma direção oposta do outro. Essa questão ficou muito clara para eles que os pontos devem ser analisados pelo ponto de observação de quem está na situação e não terá sempre a mesma resposta se duas pessoas estiverem em locais diferentes, olhando para o mesmo objeto, pois cada uma terá um ponto cardinal representando a direção do objeto.

Quando os alunos foram estimulados a ser uma bússola humana, alguns ficaram tímidos, outros não, já se soltaram no início, quando iniciado a orientação de como eles deveriam seguir as regras para poderem se localizar corretamente todos realizaram a atividade corretamente, quando foi perguntado para alguns alunos sobre algumas direções que seu corpo representava responderam corretamente, fator esse que deixou mais feliz por estarem compreendendo o conteúdo proposto até o momento.

Chegando a hora da descontração aplicando a primeira brincadeira com eles, no momento da explicação sempre tinha algum aluno empolgado demais que estava trocando ideias com seus colegas ao lado, expliquei que iríamos brincar de uma brincadeira similar ao “rei mandou dizer”, aí a empolgação foi geral, era aluno pulando para um lado, outro para outro, assim por diante como todo mundo fica quando vai fazer alguma coisa que gosta e não esperava, a empolgação foi tanta que quando foi iniciado a brincadeira ficou um silêncio incrível parecia que todos tinham desaparecido, todos prestando atenção para não errar, todos gostaram da brincadeira, percebeu-se que eles compreenderam o conteúdo que estava previsto até o momento e principalmente eles estavam concentrados e atentos a todos os comandos executados naquele momento pelo rei, a brincadeira ficou mais empolgante quando foi proposto para eles que o ganhador da brincadeira seria coroado como rei da rodada seguinte, que momentos maravilhosos vendo que as crianças ao mesmo tempo em que brincavam

1113

estavam adquirindo aprendizado dos conteúdos propostos para o desenvolvimento intelectual do mesmo.

Passados algumas rodadas da brincadeira o rei mandou, foi proposta outra brincadeira, dessa vez seria a brincadeira da caça ao tesouro, onde cada fileira tinha um representante que deveria ser orientado pelos colegas da fileira para encontrar o seu tesouro, sendo orientado apenas pelos seus colegas de fileira, uma brincadeira muito divertida, já que os alunos deveriam orientar somente pelos pontos cardeais, alguns deles se perdia inicialmente preocupado em encontrar rápido o seu tesouro, mas quando perceberam que deveriam seguir rigorosamente as direções propostas pelos seus colegas eles conseguiram entender mais profundamente o significado dos pontos cardeais e o que os mesmos representam.

3. RESULTADOS ALCANÇADOS

A primeira regência foi uma experiência muito prazerosa, planejou-se várias atividades, mas foi possível aplicar apenas parte destas, o tempo estipulado não foi suficiente, os alunos apresentaram certa lentidão no desenvolver das atividades propostas. Essa experiência mostrou que devemos sempre estar preparados para os imprevistos que podem ocorrer, pois nem sempre o que é planejado ocorre perfeitamente, pode faltar tempo, sobrar tempo, a preparação de atividades adequadas, e atividades extras caso seja necessário, a segurança e postura adequada, pois os alunos percebem quando o professor está inseguro, nervoso, começam a ignorar o professor, não se interessam mais pelas aulas, ficam conversando, dispersando-se, necessitando retomar o controle da turma.

A experiência da primeira docência me mostrou que o planejamento, domínio do conteúdo por parte do professor, elaborar e estabelecer objetivos, é essencial para o processo ensino e aprendizagem, para atingir os objetivos de transmissão, mediação e construção dos conhecimentos dos alunos.

Já na segunda regência, a realização de um planejamento mais descontraído, pratico, o planejamento foi um pouco mais demorado, mas realizado com muita determinação, ideias sendo aperfeiçoadas a cada instante que passava, para que os alunos não ficassem somente na teoria, que pudessem praticar o conteúdo proposto, essa experiência foi mais satisfatória que a anterior, por todos as atividades que estavam planejadas foram executadas com um grau de excelência muito alto, os alunos realizaram a compreensão dos conteúdos de modo admirável

1114

que passados alguns dias alguns alunos estavam brincando na quadra na hora do intervalo com as brincadeiras desenvolvidas com eles em sala. Isso é um exemplo muito marcante, que não é apenas através de teoria que se deve transmitir o conhecimento, mas sim a combinação do teórico e o lúdico.

De forma geral, as primeiras regências foram experiências muito ricas, servindo de ponto de partida para que nas próximas regências, os resultados sejam cada vez melhores. A experiência proporcionada pelo PIBID contribui em muito para a formação além da Universidade, onde conhecemos a verdadeira realidade de estar atuando em sala de aula, enfrentando as dificuldades, os desafios, colhendo os frutos da aprendizagem em campo, mas principalmente os resultados dos trabalhos desenvolvidos com os alunos, quando eles demonstram seu aprendizado após o decorrer do trabalho desenvolvido com os mesmo.

REFERÊNCIAS

CASCADEL. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a rede pública de ensino de Cascavel**: CASCADEL.Secretaria: Volume III: Ensino Fundamental-Anos Iniciais. Cascavel-Pr.

1115

EXPERIÊNCIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM: PIBID E A ESCOLA

Flavia Soares Viana
Julianah Dias Gonzaga
Raphaell da Cruz Silva Cardoso

Resumo: Este estudo apresenta uma análise da vivência de acadêmicas do Curso de Graduação em Letras Português-Inglês, como bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). O objetivo é refletir acerca da experiência de inserção no espaço escolar, durante a participação como bolsistas do PIBID, considerando a formação inicial. Como objetivos específicos destacam-se: analisar as contribuições para os futuros docentes na participação do PIBID; aprender a lidar com a multiplicidade e desafios da rotina escolar; observar os impactos causados nos alunos através dos bolsistas do PIBID. Conclui-se que a participação no PIBID contribuiu significativamente na formação profissional e pessoal, tanto dos bolsistas como dos alunos.

Palavras-chave: Experiência. Desenvolvimento. PIBID.

Introdução

O incentivo a leitura é uma questão essencial dentro da disciplina de língua portuguesa, tendo em vista os baixos índices de leitura nas escolas brasileiras. Além disso, a leitura é essencial para a formação crítica dos alunos. A leitura é listada nas diretrizes curriculares de língua portuguesa do Estado do Paraná como um meio de propiciar o desenvolvimento de uma atitude crítica.

1116

Propiciar então condições para que os alunos se sintam atraídos pela leitura é de suma importância e sem sombra de dúvidas um dos desafios de todos os profissionais da educação.

A leitura abre os horizontes, propicia o desenvolvimento de novas ideias, leva a informação e também propicia o lazer. Porém os alunos se sentem por diversas vezes intimidados por ela, pois a leitura é levada até eles como uma obrigação. Talvez seja este um dos principais empecilhos no gosto dos alunos por ela.

O projeto elaborado pelos bolsistas PIBID no Colégio Estadual Pedro Macedo, apresenta-se como uma maneira de tentar despertar nos alunos uma atitude diferente frente à leitura. Por meio da interpretação de peças de teatro, nas quais a participação dos alunos é essencial, busca-se estimular o interesse e aproximar os alunos da leitura e da literatura, além de propiciar o desenvolvimento da oratória dos alunos, algo que futuramente os ajudará bastante. O projeto apresenta-se como uma alternativa a rotina vivenciada dentro de sala de aula, oportunizando aos alunos momentos de aprendizagem em conjunto com momentos de lazer e de convivência saudável com seus colegas.

A partir do exposto aqui, o presente trabalho sumará os relatos de experiência ocorridos no início deste segundo semestre de 2014, a fim de demonstrar os resultados obtidos pelos acadêmicos de Letras da PUC-PR, quanto à prática da docência.

Relato de experiência

No mês de agosto de 2014, iniciou-se um novo projeto para os bolsistas do subprojeto de português do Colégio Estadual Pedro Macedo, que localiza-se no bairro Portão, em Curitiba. O colégio atende alunos de várias regiões próximas, como por exemplo: Água Verde, Capão Raso, CIC, Fazendinha, Lindóia, Pinheirinho, Vila Guaíra e Vila Izabel. A comunidade atendida é composta por alunos de classe média, em que há pouquíssimos casos de alunos que precisam trabalhar e também percebe-se bastante a presença dos pais nas vidas dos alunos. O colégio oferece além da educação básica, ensino médio técnico.

No semestre anterior, os acadêmicos, seguindo as orientações da Supervisora Professora Marcia de Moraes, desenvolveram dois projetos com as três turmas de nonos anos (9°C, 9°D e 9°E) em que a mesma dava aulas, que foram sobre a Gravidez na Adolescência e sobre o Futuro Profissional dos alunos. Desse modo, os bolsistas puderam conhecer o perfil de cada sala e as necessidades das mesmas. Ao final dos projetos, aconteceu uma reunião em que juntamente com a professora, os acadêmicos decidiram o tema do projeto atual. A escolha do tema foi visando sempre o aperfeiçoamento das habilidades dos alunos.

1117

Partindo do pressuposto de que boa parte dos alunos no ano de 2015 estaria no Ensino Médio, decidiram trabalhar com a oratória e a literatura, pois seriam temas que eles estudariam na próxima etapa e o projeto os auxiliaria muito nessa etapa. Trazendo para uma forma mais didática, o grupo decidiu trabalhar à oratória através da dramaturgia, assim também a literatura e a leitura seriam trabalhadas. Sendo assim, houve o sorteio de 5 conceituados autores (Ariano Suassuna, Aristófanes, Chico Buarque, Gil Vicente, e William Shakespeare), e cada bolsista ficou responsável por um.

O conteúdo que os foi proposto, literatura, apresentada por meio da metodologia do teatro. Isso proporcionou benefícios para os alunos em diversas áreas: relacionamentos, leitura, oratória, desenvolvimentos psicomotores, entre outros. Para o desenvolvimento do teatro exige-se uma cooperação entre os alunos, eles precisam estar bem uns com outros para a produção do roteiro, do cenário etc. Como a atividade proposta foi trabalhada em grupos sorteados, nem sempre os alunos de um mesmo grupo eram colegas próximos, mas por causa da atividade os alunos acabaram criando esse vínculo e quebrando barreiras quando

conheceram um pouco mais sobre o próximo. O exercício do teatro também os levou, indiretamente, a prática e incentivo à leitura, pois todos os bolsistas os incentivavam arduamente a lerem o roteiro em casa e pesquisarem mais sobre a peça de teatro com a qual trabalhavam, além disso, o próprio ensaio em sala de aula era no início, prática de leitura. Juntamente com a leitura, os alunos desenvolveram também uma melhor oratória uma vez em que deixaram de lado sua timidez tanto para falar em público quanto nos ensaios somente com seus amigos.

No primeiro encontro com as salas, a professora dividiu os alunos aleatoriamente e cada bolsista ficou responsável por um grupo de aproximadamente cinco alunos. Esse encontro inicial aconteceu para que os alunos se conhecessem, pois nem todos eram colegas próximos, e também para que o “líder” do grupo os conhecesse e pudesse traçar o perfil e as atividades a serem realizadas mais de acordo com esse perfil. No decorrer dos encontros, cada bolsista seguindo a ideia inicial do projeto, ficou livre para desenvolver as atividades necessárias. Foram realizadas seis semanas de ensaio, e em cada uma foi possível trabalhar o relacionamento entre os alunos, a leitura, o modo de se expressar, o comprometimento e as responsabilidades.

1118

A partir do segundo encontro, cada bolsista definiu os rumos do projeto, selecionando uma peça de cada autor, a ser trabalhada nos encontros que se seguiriam. As peças escolhidas foram: Lisístrata - A Greve do Sexo (Aristófanes), O Auto da Barca do Inferno (Gil Vicente), Romeu e Julieta (William Shakespeare), O Auto da Compadecida (Ariano Suassuna) e Gota d'água (Chico Buarque). Neste encontro cada bolsista expôs para o seu grupo de alunos, a vida e a obra de cada autor, além de lhes contar um breve resumo de cada peça que seria apresentada. Estas obras se mostram importantes para a leitura em sala de aula pela diversidade de temas com que trabalham. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa:

Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (Brasil, p.24,1998)

Durante o período de ensaios, aconteceram reuniões semanais. Nestas, os bolsistas podiam conversar e relatar à Supervisora Professora Marcia qualquer tipo de acontecimento, e também mantê-la informada sobre o encaminhamento do projeto. Ela, sempre ajudava com qualquer tipo de problema enfrentado, mostrando a melhor forma de solucioná-lo. Como

bolsistas de iniciação a docência, pudemos aprender muito com a professora, que sempre esteve disposta a nos ajudar.

A presença dos bolsistas fez com que os alunos criassem o vínculo com outros adultos, além dos professores quem eles têm em sala de aula e do dia a dia. Muitos criaram verdadeiras amizades com os bolsistas. Isso é visto como uma grande responsabilidade, porque passamos a ser pessoas influenciadoras na vida das crianças. Muitas vezes busca-se nos professores referências de comportamentos, valores e atitudes e quando esse elo torna-se positivo, os alunos o tomam como modelo de conduta. Com esse vínculo criado, pudemos ser não somente professores de sala de aula, mas sim pessoas que os influenciaram na escolha de uma carreira, na prática de boas maneiras e, também, na forma de ver os estudos.

Entre os objetivos iniciais propostos, estava introduzir os alunos a literatura, o que foi realizado com êxito, pois cada acadêmico ficou responsável por abordar o autor e a obra, de maneira breve, mas que fizesse com que esses alunos tivessem consciência e conhecimento sobre o que trabalhariam. Outro objetivo era despertar nos alunos o interesse pela literatura nacional e também estrangeira. Nós ao final do projeto, pudemos perceber que o olhar sobre a literatura foi mudado; eles perceberam outra perspectiva da mesma. E o último objetivo, era explorar e desenvolver a capacidade de oratória dos alunos. Para nós bolsistas, esse foi um dos que mais nos surpreendeu positivamente. Conseguimos perceber o esforço que cada aluno teve para realizar da melhor maneira possível o trabalho. Foram várias horas de ensaio em sala de aula, mas também houve as horas em que eles tiveram que se dedicar em casa, para que pudessem ler e aprender as falas. Os objetivos podem ser vistos como presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa:

Pensar sobre a literatura a partir dessa relativa autonomia ante outros modos de apreensão e interpretação do real corresponde a dizer que se está diante de um inusitado tipo de diálogo, regido por jogos de aproximação e afastamento, em que as invenções da linguagem instauração de pontos de vista particulares e a expressão da subjetividade podem estar misturadas a citações do cotidiano, a referências indiciais e, mesmo, a procedimentos racionalizantes. Nesse sentido, enraizando-se na imaginação e construindo novas hipóteses e metáforas explicativas, o texto literário é outra forma/fonte de produção/apreensão de conhecimento. (Brasil, p.26-27, 1998)

A apresentação do teatro aconteceu no dia 04 de setembro de 2014. Os próprios alunos providenciaram o cenário e o figurino. As apresentações ocorreram no Salão Nobre do colégio. A Supervisora Professora Marcia, ficou bastante satisfeita com o resultado.

Com o encerramento do projeto, nós acadêmicos ficamos surpresos com o resultado. Esse período em que estivemos com os alunos foi de muita aprendizagem. O PIBID, de certa forma, mudou a nossa visão sobre o que é ser professor. Durante esses meses em que

estivemos no projeto, percebemos que ser professor é mais do que simplesmente estar em sala e transmitir conhecimento aos alunos. Ser professor é aceitar uma troca recíproca de conhecimentos, vivências e histórias. A escola se tornou um local em que nós bolsistas pudemos aprender, apreender e transmitir conhecimentos. Indubitavelmente essa experiência estará presente em nossas memórias por muito tempo, e servirá de lição para os próximos projetos e também para a nossa vivência em sala de aula.

Conclusão

A estratégia de colocar a literatura em prática por meio do teatro (dramaturgia) para o ensino da língua portuguesa é uma metodologia que proporciona grande desenvolvimento dos alunos. Utilizando esse método, foi comprovado que ele é eficaz e assegura resultados positivos tanto para alunos, quanto para professores.

Referências

PCNEF. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>

Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa do Estado do Paraná. Disponível em <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_port.pdf>

1120

EXPERIÊNCIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM: PIBID E A ESCOLA

Brito, Ana Paula¹
Maganha, Josiane Geremias²

Resumo: Este trabalho discute os impactos do Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na Educação Básica. Dessa forma, pretendeu-se responder ao seguinte questionamento: Quais as experiências de ensino- aprendizagem são oportunizadas na relação PIBID-ESCOLA? Por meio de uma pesquisa bibliográfica procurou-se relatar as experiências promovidas na inserção dos licenciandos na escola de educação básica. Com esta finalidade, o objetivo norteador deste trabalho foi compreender a importância da relação teoria-prática no processo de formação inicial, tendo como alicerce teórico as considerações de PIMENTA (1997 e 2006). Por fim concluiu-se que a união indissociável de teoria e prática deve permear toda a ação docente para desenvolver a prática pedagógica mais concreta e significativa. Assim sendo é imprescindível evidenciar as contribuições do PIBID que propõe a efetivação de uma formação inicial mais sólida, uma vez que neste projeto torna-se mais evidente a correlação entre teoria e prática.

Palavras-chave: Pibid-Pedagogia. Formação Inicial. Educação Básica.

O processo ensino-aprendizagem na integração: ensino superior – educação básica

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que vem sendo fomentado pela CAPES desde 2007, e que tem como objetivo central, a inserção de alunos dos cursos de licenciaturas em escolas públicas para o desenvolvimento de propostas metodológicas e de projetos didáticos junto aos professores dessas escolas é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e valorização da formação de professores para a educação básica no contexto das escolas públicas. Neste sentido cabe então o papel da escola pública como agente transformadora, apoiar, orientar a formação deste futuro professor. Muito se pode fazer dando sentido à tarefa institucional educativa à formação Universidade versus Escola e à promoção da construção do docente. Sobre isto Pimenta e Lima (2006, p.7) afirmam que:

A profissão de professor também é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, da re-elaboração dos modelos existentes na prática, consagrados como bons.

Atualmente a didática crítica considera que na sala de aula funcione a integração professor versus aluno versus conteúdo, que se relacionem em um processo interativo e constante de laboração, pois nesta perspectiva o professor é mediador entre conteúdo sistematizado e aluno. Assim também é com os bolsistas PIBID, a escola deve incentivar, contribuir, elevar e inserir, desenvolvendo uma estreita inter-relação que parte de conhecer,

¹Licenciada em Pedagogia e Letras e Especialista em Didática e Metodologia do Ensino. Escola Municipal Prof: Lourenço Filho. acpbrito@uol.com.br

²Pedagoga, Especialista em Educação Especial. Faculdade de Ensino Superior Dom Bosco. josianemaganha@gmail.com

interagir na compreensão da realidade da escola, quer dizer: mediatizar a prática através da teoria.

Através do projeto em parceria com a Faculdade onde os estagiários estudam, são realizadas ações que auxiliarão no desenvolvimento das aulas ministradas pelos bolsistas, com isso podemos realmente intervir na formação em ação destes estudantes, fornecendo-lhes subsídios para sua iniciação à docência. Sobre isso corroboramos:

Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que forme o professor, ou que colabore para sua formação. Melhor seria dizer, que colabore para o exercício de sua atividade docente [...] (PIMENTA 1997, p.6).

O PIBID vem de encontro com essa necessidade, de preencher a lacuna da mediação dialética entre teoria e prática. E esta interação do PIBID–ESCOLA promove aprendizagens muito significativas, tanto para os licenciandos, quanto para os alunos da educação básica.

É importante que os bolsistas e demais conheçam a dinâmica da realidade escolar. É necessário ter prazer com o processo criador, estimulando um futuro professor a conduzir e acompanhar o educando em sua formação. Os bolsistas PIBID tornam-se autoconfiantes no processo ensino-aprendizagem, com o apoio, a orientação da coordenação de área, do professor supervisor do PIBID e da própria escola que se propôs a abrir o espaço, a essa união, que visa o crescimento de todos.

1122

Precisamos como escola e universidade acreditar, dar receptividade, para todos os envolvidos no PIBID e trabalharmos juntos, com o objetivo de melhorar, enriquecer a formação inicial de nossos licenciandos, pois como educadores, os saberes de nossa docência são formados em grande parte por nossas experiências. Esta visão pode ser confirmada

Nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, tais como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente (PIMENTA, 1997, p.11).

Podemos afirmar que o PIBID tem contribuído muito tanto no tocante a questão da formação dos licenciandos, pois ao vivenciarem a prática pedagógica em sua área de formação, passam a ter a sala de aula como um espaço em que se traduz o conhecimento em experiências práticas de ensino. Portanto a atuação dos licenciandos ocorre não só durante as aulas, mas também como participantes de reuniões de professores, pais, conselhos de classe. Além de participarem das atividades da escola, os licenciandos apresentam sua visão em encontros com coordenadores e professores supervisores, ampliando, refletindo e avaliando as

ações realizadas, sendo incentivados também à participação em eventos. Neste sentido também contribui para elevação da qualidade do ensino na educação básica, trabalhando para superar as fragilidades ali presentes, visando sempre a elevação da qualidade da educação.

Em sala de aula nos deparamos com turmas heterogêneas. Cada aluno se desenvolve a seu modo e no seu tempo. Para alguns, o processo de ensino-aprendizagem é mais fácil do que para outros. Deparamos também com as dificuldades individuais. Muitos dos obstáculos encontrados na vida escolar podem estar relacionados não à preguiça, nem à indisciplina, mas sim as dificuldades neurológicas. Alguns exemplos dessas dificuldades são a dislexia, o déficit de atenção, entre outros. É preciso trabalhar a autoestima desses alunos para que eles percebam suas capacidades. O reforço escolar constitui uma alternativa para sanar essas dificuldades de aprendizagem, de reprovação e a desmotivação. Esta é a alternativa que o PIBID/ Pedagogia da Faculdade Dom Bosco vem desenvolvendo com o subprojeto intitulado: “A Mediação Pedagógica como Elemento Articulador da Formação Inicial e Continuada dos Educadores”.

Portanto, o projeto de reforço escolar realizado pelos bolsistas está indo ao centro das necessidades de cada aluno para que ele obtenha o máximo de sucesso em relação ao currículo esperado e também como proposta da escola junto ao PIBID.

1123

O trabalho de reforço feito pelos bolsistas vem de encontro à proposta de trabalhar coletivamente, reformulando atividades e construindo novos meios que levem os alunos da escola básica a se “descobrirem” e a “descobrir” o seu potencial. Os objetivos que esperamos alcançar com o projeto de reforço escolar são:

- Estimular o aluno a localizar os erros;
- Permitir ao aluno que compreenda o seu potencial;
- Criar condições favoráveis que levem os alunos a aproximar-se mais do conhecimento;
- Criar novas técnicas, métodos e procedimentos para trabalhar as atividades, as quais os alunos apresentam dificuldades;
- Estimular o aluno a solucionar suas dúvidas, proporcionando um conhecimento amplo sobre o assunto estudado.

Os bolsistas planejam aulas diversificadas, dinâmicas e lúdicas que estimulam a compreensão do aluno e ao mesmo tempo despertem interesse. Recebem uma orientação especial pela supervisora da educação básica e pela coordenadora do subprojeto e procuram uma nova intervenção com ferramentas didáticas apropriadas para cada grupo do reforço escolar. Depois fazem um diagnóstico e descobrem o que os alunos aprenderam e o que não

aprenderam e como deverão trabalhar com as dificuldades dos alunos nas próximas aulas. Os alunos estão apresentando avanços no processo ensino-aprendizagem. E isto é constatado através dos relatos dos professores das salas de aula, que afirmam ter visto um grande avanço no aprendizado destes alunos.

Esperamos com o PIBID, que os bolsistas aprendam que um dos espaços para a transmissão de valores é a sala de aula com a consciência das práticas e atividades diárias da aula como um espaço de vivência desses valores que aspiramos que sejam definidos socialmente. E assim, a escola e os professores serão co-formadores dos futuros docentes.

Oportunizar esta experiência a esses futuros educadores é fundamental, pois é na formação inicial que abrimos os caminhos para a formação de profissionais conscientes e responsáveis que está conduzindo para um dia serem nossos substitutos, exercendo a docência com competência e responsabilidade.

Referências Bibliográficas:

PIMENTA, S. G. LIMA, M. S. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, v. 3, n.3-4, p.5-24, 2006.

1124

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação, USP**, v.1. n 1, p.72-89, jul/dez.,1997.

EXPERIÊNCIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM: PIBID E A ESCOLA

Evlylyn Ribeiro Messias¹
Alinne Fernanda Bertolin²
Paula Denise de Araújo Moura³

Resumo: Este trabalho tem por objetivo relatar a experiência das alunas do curso de pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, em uma instituição de ensino da rede municipal de Curitiba, visando promover a iniciação na prática docente possibilitando a relação entre teoria e prática. Essa experiência proporcionou o conhecimento da realidade escolar de alunos da Educação de Jovens e Adultos, que é um público diferenciado dentro da educação por vivenciarem as situações do cotidiano, atuando numa sociedade letrada e sem dominar a leitura e a escrita, portanto possui uma experiência extra escolar que enriquece a alfabetização transformando a aprendizagem da leitura escrita em algo realmente significativo para suas vidas, resultando assim em um troca de conhecimentos entre estudantes e bolsistas.

Palavras chaves: Aprendizagem, Ensino, Experiência, Pesquisa, Planejamento.

Introdução

O projeto desenvolvido pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto pedagogia, realizado em uma instituição de ensino da rede municipal de Curitiba, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, no período noturno, conta duas turmas de EJA, sendo uma de alunos que estão iniciando o processo de alfabetização, atuando nesta sala três bolsistas e a outra com alunos que já sabem ler e escrever, sendo que nesta atuam duas bolsistas.

Visando promover maior relação das alunas do curso de licenciatura em Pedagogia, com a prática docente e para conhecimento dos conflitos do cotidiano escolar nas especificidades da educação de jovens e adultos, as bolsistas optaram por métodos que permitissem maior interação entre alunos, professores e instituição de ensino, explorando temas que fossem compartilhados por todos.

Dessa forma, a sequência desse trabalho mostrará como se desenvolveu o projeto na instituição de ensino e quais os resultados dessa experiência, do ponto de vista das bolsistas.

Desenvolvimento

O trabalho teve início em Abril de 2014, quando as bolsistas se encontraram com as supervisoras da escola e em uma reunião analisaram o Projeto Político Pedagógico, estruturas

¹ Graduanda em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. evi2rosa@hotmail.com

² Graduanda em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. linnoviski@gmail.com

³ Graduanda em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Pauladenise001@gmail.com

físicas e educacionais da escola. No próximo momento, as bolsistas e supervisoras analisaram as estratégias para o desenvolvimento dos planos de aula. Para melhor desempenho do planejamento, as bolsistas fizeram observação com as turmas nas quais iriam trabalhar, bem como entrevistas com as professoras.

Foi de unânime escolha esse período de pesquisa, pelas bolsistas, supervisoras e instituição de ensino, encarando as seguintes palavras de Paulo Freire como base da pesquisa de campo:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2004 p.29)

Após realizar a pesquisa de campo, ficou decidido que o projeto semestral seria tematizado na reutilização dos alimentos e nutrição consciente. A partir do tema gerador, as bolsistas utilizaram como metodologia para coleta de dados da turma, o uso de questionário sobre os costumes alimentares dos alunos. Com base nos dados coletados houve o preparo dos materiais mais adequados para a realização do projeto com cada turma.

1126

Esse período de planejamento foi essencial para a realização do mesmo, e tanto as bolsistas como as supervisoras viram a necessidade de esquematizar o tempo na escola para que cada semana tivesse um dia de atividade em sala e um dia de planejamento, discussão do trabalho já realizado e das etapas que ainda seriam realizadas. Sempre tendo em mente que “o planejamento é ato; é uma atividade que projeta, organiza e sistematiza o fazer docente no que diz respeito aos seus fins, meios, forma e conteúdo.” (FARIAS; SALES; BRAGA; FRANÇA, 2011, p.111).

Com as informações obtidas, as bolsistas foram em busca de informações sobre os alimentos apurados por meio do questionário, tendo como objetivo proporcionar aos alunos o acesso à forma de classificação e propriedades dos alimentos. Usando essas informações, foram aplicados trabalhos relacionados a operações aritméticas, problemas matemáticos, produção de texto, usando situações do dia a dia. A partir desse momento, complementando a temática da reutilização dos alimentos, foi trabalhado com os alunos o gênero textual receita, focando os dados estéticos presentes na capa de um livro e a identificação do assunto por meio da análise do texto apresentado e utilizando receitas que tinham o enfoque da

reutilização de alimentos ou partes de alimentos que geralmente são descartados. A seguir os alunos foram desafiados a criarem seus próprios livros de receita.

Tendo por base o método ideovisual de Decroly, que diz respeito à alfabetização, onde se propõem o ensino por meio de centros de interesse, os conteúdos são organizados em torno de um tema relevante para os alunos e não por matérias isoladas. Essa metodologia propõe o ensino aprendizagem por meio da observação, onde a leitura e escrita estão presentes na visualização de ideias, buscando maior envolvimento dos alunos no processo de alfabetização e letramento.

Finalizando o projeto, as bolsistas realizaram um debate com as turmas, tendo por base um texto norteador sobre a produção mundial de lixo e possibilidades de reciclagem, reconhecendo as formas de reaproveitamento de alimentos, registrando os conhecimentos construídos em forma de texto coletivo. Tendo por ultima ação, foi realizado com as turmas uma degustação de uma receita de bolo trabalhada em sala, seguindo o conteúdo de reaproveitamento de alimentos. Momento que foi possível suscitar uma reflexão sobre a aprendizagem efetiva e a aplicação da mesma.

1127

Compreender o mundo por meio da leitura e escrita demonstra a efetividade da educação. Estar na escola e não deter os conhecimentos necessários para viver e atuar na sociedade com consciência dos seus direitos é ter negado sua condição de cidadão. Assim, a educação efetiva que elabore e reelabore os conceitos que regem a sociedade e amplia a visão de mundo do indivíduo é o primeiro passo para se reconhecer o cidadão. Dessa forma, a educação é um dos fundamentos para a concretização dos demais direitos descritos na Constituição Brasileira e na Declaração dos Direitos Humanos.

Conclusão

A partir do trabalho realizado no Centro de Educação Integral Augusto Cesar Sandino, foi possível trazer para o cotidiano das bolsistas questões da prática docente que antes eram apenas acessíveis nos livros e visualizadas à distância que a teoria permite. Os benefícios para a formação de cada bolsista são visíveis nas modificações, tanto na forma de encarar o processo ensino aprendizagem como na ação em si. Segundo as palavras de Libâneo

Podemos dizer que o processo de ensino-aprendizagem é, fundamentalmente, um trabalho pedagógico no qual se conjugam fatores externos e internos. De um lado, atuam na formação humana como direção consciente e planejada, através de objetivos/ conteúdos/ métodos e forma de organização propostos pela escola e pelos professores; de outro, essa influência externa depende de fatores internos, tais como as condições físicas, psíquicas e socioculturais dos alunos. (LIBÂNEO, 2013 p.24)

Bem como, trouxe para as bolsistas uma visão diferenciada sobre os problemas da prática docente e na busca de soluções para essas questões.

Do mesmo modo, foi possível perceber as modificações nos próprios alunos. Com o desenrolar do projeto questões como apatia inicial, receio às mudanças na rotina escolar e adaptação a novas estratégias de aprendizagem foram superadas com sucesso.

A convivência com o cotidiano escolar e com as supervisoras mostrou-se extremamente produtiva, resultando em um aprendizado mútuo constante, onde instituição de ensino, corpo docente e pedagógico juntamente com as bolsistas puderam agir cooperativamente com objetivos em comum. O compartilhar de experiências por parte das professoras e supervisoras foi essencial para a continuidade do projeto na instituição.

1128

Referências Bibliográficas

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

CARVALHO, Marlene, **Alfabetizar e Letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática, Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

FARIAS, Isabel Maria Sabino,... [et al] **Didática e docência**: aprendendo a profissão. 3 ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

EXPERIÊNCIAS DO PIBID MATEMÁTICA NO COLÉGIO ESTADUAL MANOEL RIBAS

Caroline Alves de Oliveira¹
Thiago Sabino Dutra²
Arlete do Rocio Baglioli³
Simone da Silva Soria Medina⁴

Resumo: Ao entrar em sala de aula, o professor encontra vários desafios, dentre eles, o de formar alunos capazes de resolver problemas encontrados no seu dia-a-dia. O impacto, ao entrar em sala de aula e responder a esse desafio, é muito grande, pois cada colégio e cada turma tem realidades, sejam elas sociais, culturais, econômicas ou intelectuais, diferentes. Realidades essas que influenciam diretamente no aprendizado. Quais são as condições (de higiene, alimentação, educação, financeira, ...) que acompanham o aluno em sala de aula? A finalidade da atividade do professor em sala de aula é de conseguir desenvolver o conteúdo de forma contextualizada e de se fazer entender, a todos os alunos de igual maneira, porém, é um desafio mediante a realidade da sala de aula que muitas vezes dificulta a interação professor, aluno e conteúdo. Neste trabalho, relatamos um pouco sobre nossas primeiras impressões em sala de aula vivenciadas junto ao PIBID/UFPR, que começa dentro da Universidade.

Palavras-chave: Ensino de Matemática. Sala de Aula. Educação em tempo integral.

Introdução

1129

Quando ingressamos para o Curso de Licenciatura em Matemática, tínhamos a impressão de que ser um professor é algo muito distante, pois o Curso exige bastante de você como aluno, desde as primeiras disciplinas, que ainda não são voltadas especificamente ao ensino. Disciplinas da área de Educação começam a partir do terceiro ano porém, com a oportunidade oferecida pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES está sendo possível vivenciar o cotidiano de uma escola a partir, até mesmo, de nosso primeiro ano na universidade.

Além das atividades voltadas ao ensino, desenvolvemos atividades de pesquisa e extensão. Assim, com a inserção de licenciandos no cotidiano da escola e com o estudo e discussão de temas pertinentes à vida escolar e à formação de professores, o impacto do primeiro dia de aula, que é sempre um desafio, começa a ser minimizado e compartilhamos as experiências vivenciadas com outros membros da equipe.

¹ Acadêmica de Licenciatura em Matemática - UFPR - krol_clester@hotmail.com

² Acadêmico de Licenciatura em Matemática - UFPR - thiagosabinodutra@hotmail.com.

³ Supervisora do PIBID/UFPR - Matemática - arletebaglioli@yahoo.com.br

⁴ Coordenadora de Área do PIBID/UFPR - Matemática - moni@ufpr.br.

Participamos do subprojeto Matemática 2 do Programa de Iniciação à docência da Universidade Federal do Paraná - PIBID/UFPR que tem nos proporcionado uma melhor visão do que significa ser um professor. Relataremos o primeiro contato que tivemos efetivamente com uma sala de aula, no Colégio Estadual Manoel Ribas – Educação em Tempo Integral, localizado na Rua Guabirotuba nº600, no bairro Prado Velho – Curitiba/ Paraná, que aderiu ao PIBID/UFPR-Matemática, no início do segundo semestre de 2013.

Esse colégio atende principalmente aos alunos da comunidade Vila Torres, atendendo cerca de 350 alunos, sendo 80% alunos da comunidade e 20% de outras regiões. A Vila Torres, antigamente denominada de Vila Pinto, é uma comunidade de Curitiba com cerca de 9 mil habitantes, estando localizada próxima à Avenida Comendador Franco (Av. das Torres), numa região praticamente central da Cidade de Curitiba.

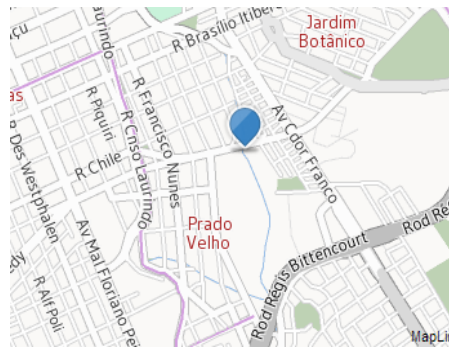


Figura 1- Localização do Colégio Estadual Manoel Ribas

Com relação ao espaço físico, o Colégio dispõe de uma sala de recurso multifuncional, de um laboratório de matemática e outro de ciências, de sala de dança, de teatro, entre outros. Por estar o Colégio localizado numa região de população de baixa renda, encontramos alunos com uma vasta fragilidade econômica e social. Muitos têm problemas de socialização com os colegas por traumas vivenciados na sociedade. Percebemos que eles trazem dificuldades desde os anos iniciais, encontrando problemas até mesmo nas quatro operações matemáticas básicas. Não temos nenhum caso de discalculia⁵ entre os alunos e o colégio oferece atendimento individualizado com uma professora psicóloga. Essa professora é contratada pelo colégio com recurso disponibilizado pelo projeto Mais Educação. A necessidade de um

⁵ Desordem neurológica específica que afeta a habilidade de uma pessoa em compreender e manipular números. Não é causada por deficiência mental, má escolarização, por déficit visual ou ainda auditivo e não tem nenhuma ligação com níveis de QI e inteligência.

acompanhamento especial para alguns alunos com deficiência cognitiva é fundamental, infelizmente ainda não está acontecendo o acompanhamento individualizado constante.

Desenvolvimento

O início de nossas atividades junto ao Colégio Manoel Ribas, assim como toda atividade nova, foi delicado e trabalhoso, pois os alunos pensavam que a professora estava nos treinando para substituí-la. Demorou algum tempo até eles se acostumarem com nossa presença, tanto em sala de aula, como nos laboratórios de Matemática ou de Informática. Percebemos resistência por parte dos alunos para nos pedir ajuda, pois a grande maioria era muito tímida e nos “enxergavam” como “fiscais” da professora.

Alguns meses se passaram e eles aceitaram nossa presença, que estávamos ali para ajudá-los. Pudemos reforçar o conteúdo visto em sala de aula, realizando um ensino individualizado. Os alunos perderam a timidez e começaram a trabalhar de uma forma coletiva, quando um entendia melhor o conteúdo do que o outro, eles logo começaram a trocar conhecimentos.

Ao final de 2013, trabalhamos com eles o Tetraedro de Sierpinski⁶ de forma diferenciada e contextualizada: fizemos uma árvore de Natal. Esta atividade foi realizada com os alunos de 6º e 7º anos. A atividade nos mostrou a importância de trazermos a Matemática para o dia a dia do aluno.

1131



Figura 2 – Tetraedro de Sierpinski

Dando continuidade das atividades desenvolvidas em 2013, no início de 2014 também tivemos a oportunidade de participar das demais atividades docentes do Colégio, como a participação no planejamento anual e nos conselhos de classe. Além de observar, tivemos

⁶ Figura fractal tridimensional.

também a oportunidade de propor atividades, como, por exemplo, uma Gincana Matemática realizada para comemorar e divulgar o Dia Nacional da Matemática. Diversos jogos e atividades foram propostos com a finalidade de revisar conteúdos matemáticos de forma divertida e em grupo, propiciando um ambiente de interação e respeito mútuo entre os participantes.

O trabalho com jogos nas aulas de matemática, quando bem planejado e orientado, auxilia o desenvolvimento de habilidades como observação, análise, levantamento de hipóteses, busca de suposições, reflexão, tomada de decisão, argumentação e organização, que estão estreitamente relacionadas ao chamado raciocínio lógico (SMOLE et al, 2007).

Participamos também das atividades propostas pelo Colégio, como foi o caso das Semanas Culturais 2013 e 2014. Outras atividades diferenciadas, como levar a Matemática à cozinha, onde o conteúdo “frações” foi trabalhado preparando pizzas junto com os alunos: o estudo se tornou parte da diversão.

Propomos também a Semana da Geometria, onde foram realizadas algumas oficinas envolvendo construção de figuras fractais, de polígonos e poliedros e de caleidociclos. Assim como o trabalho com jogos, acreditamos e realização de oficinas matemáticas auxilia o desenvolvimento de habilidades e do raciocínio lógico.

1132

Conclusões

Percebemos que as primeiras impressões em sala de aula vão, com o passar do tempo, se transformado. Com a vivência no dia a dia da escola, com a troca de experiência com os demais integrantes do projeto, com o estudo sobre formação docente e metodologias de ensino, o “desafio” do primeiro dia de aula é minimizado.

Percebemos por meio dos resultados apontados a importância de introduzir atividades diferenciadas na escola, como oficinas, jogos, atividades em espaços não formais, como laboratórios, cozinha, horta, entre outros. É possível atingir resultados expressivos, despertando nos alunos o raciocínio lógico e o interesse pelas aulas de Matemática.

Nosso objetivo neste trabalho foi o de relatar as experiências vivenciadas no decorrer do projeto junto ao Colégio Manoel Ribas, como a observação e a familiarização do ambiente escolar como um todo, as responsabilidades de um professor junto a seus alunos e à comunidade escolar, a interação entre o aluno, o professor e a equipe pedagógica e o planejamento escolar.

Referências

SMOLE, K.S.; DINIZ, M.I.; MILANI, E. **Jogos de matemática do 1° ao 3° ano**. Cadernos do Mathema. Porto Alegre: Artmed 2007

EXPERIÊNCIAS DO PIBID NO COLÉGIO ESTADUAL CRISTO REI: A VIVÊNCIA ESCOLAR CONTRIBUINDO PARA FORMAÇÃO DOCENTE

Ana Caroline Jaski¹
Irineo Kelte Filho²
Lucas Alan de Oliveira³
Lislaine Pilati Bochnia⁴

Resumo: Na maioria das áreas de ensino de graduação era priorizada a formação de bacharéis, mas ao longo dos anos esse cenário veio se modificando de forma positiva com a valorização das licenciaturas. Este trabalho mostra as experiências que minimizam a distância que existe entre a graduação e o exercício da docência através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) realizado no Colégio Estadual Cristo Rei em Guarapuava, Paraná. No trabalho será apresentado o desenvolvimento do projeto e algumas das atividades realizadas ao longo de 4 anos. Atividades que tiveram papel importante no desenvolvimento da formação docente dos bolsistas do programa.

Palavras-chave: PIBID, experiências, química

Introdução

No cenário atual, o que observamos é que a maior parte dos alunos que cursam licenciatura na área de química optam por não atuar como docentes, preferindo desenvolver projetos de pesquisa em outras áreas da química ou ainda exercer funções que caberiam aos bacharéis na indústria. Analisando as possíveis desmotivações de graduandos de licenciatura pode-se chegar a algumas conclusões a partir do ponto de vista desses profissionais em formação, pode-se citar a desvalorização dos professores e a situação carente da educação em nosso país.

1134

Em meio a todo este cenário, as universidades vêm buscando alternativas para atrair mais alunos para as áreas de licenciatura através de projetos como o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência):

Que visa introduzir os alunos de licenciatura no cotidiano de escolas da rede pública de educação, dando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. (CAPES, 2014)

No curso de graduação de Química de muitas universidades, o PIBID tem grande importância na formação dos licenciados no exercício de atividades docentes dos graduandos nas escolas. As ações desenvolvidas no programa buscam contextualizar de uma forma diferente a visão de uma química não somente teórica, mas observável pelos alunos, dentre as quais, oficinas, monitorias, auxílio na execução de eventos, entre outras atividades.

Desenvolvimento

O projeto PIBID proporciona ao licenciando a oportunidade de vivenciar a experiência de estar inserido na escola antes mesmo de terminar a graduação, de forma que o contato com os alunos é muito mais próximo do que nos estágios supervisionados. Isso é de extrema importância para a formação de novos professores que assim compreendem a didática de ensino aprendizagem e o aspecto sociocultural do ensino não somente em uma sala de aula da universidade, mas sim na vivência prática da docência. Além de preparar os licenciandos para a atividade docente em sala de aula, a experiência no PIBID possibilita conhecer o funcionamento da estrutura das escolas, bem como o desenvolvimento das atividades pedagógicas que ocorrem no colégio, como conselho de classe e formações pedagógicas.

Em 2010, foi inserido no Colégio Estadual Cristo Rei, na cidade de Guarapuava-PR, o programa PIBID – Subprojeto: Química Licenciatura e permanece até o presente momento. Durante quatro anos, estão sendo desenvolvidas atividades visando à formação docente dos alunos licenciados participantes do programa PIBID e em contra partida, o auxílio em atividades direcionadas aos alunos do EM com o intuito de melhorar a aprendizagem e o interesse pela disciplina de química. Sendo assim, citam-se algumas atividades desenvolvidas no CE Cristo Rei, discutindo o efeito deste programa tanto no colégio, nos alunos, e no aprendizado do licenciando.

Para que a química seja vista como ela realmente é, ou seja, não somente uma ciência teórica, mas sim uma ciência presente no cotidiano que busca compreender e representar a realidade da natureza, foi aplicada algumas oficinas temáticas para que os alunos passassem de agentes passivos para agente ativos, que constroem seu conhecimento a partir do que observam e compreendem. Uma das oficinas aplicadas pelos bolsistas foi a “Oficina de Química Forense”. Nessa oficina, foram apresentadas a simulação de cenário de um crime e as várias técnicas que auxiliam os peritos forenses no esclarecimento do crime, como por exemplo a identificação de digitais com o uso de iodo sólido ou de grafite em pó e de fluoresceína para identificar a presença de sangue.

Outra oficina desenvolvida foi de execução de experimentos em contra turno no decorrer de um semestre utilizando uma apostila com vários experimentos elaborado pelos bolsistas. Estes trabalhos visaram contextualizar a química como na investigação forense, em que os alunos não imaginam que a química está presente. Outra atividade como as monitorias realizadas em contra turno para os alunos envolvendo desde a resolução de listas de exercícios

como a discussão de questões elementares da matemática, além de questões do ENEM e vestibulares. Estas ações são relevantes para aqueles alunos que buscam um conhecimento além da sala de aula e que pretendem prosseguir seus estudos e ingressar em uma universidade.

Uma das atividades mais recentes desenvolvidas pelos bolsistas foi o auxílio na elaboração de projetos para a Feira de Ciências do colégio, o trabalho ocorreu de forma à instigar os alunos a pesquisar sobre um tema científico e colocar seus projetos em prática. Esta feira foi uma ótima oportunidade para demonstração de experimentos simples mas que de uma forma lúdica podem demonstrar uma química com visão diferente da vista em sala de aula.

Outra atividade desenvolvida foi o auxílio a professora supervisora na elaboração de questões que foram utilizadas para selecionar alunos para participarem da Olimpíada Paranaense de Química. Essa atividade foi importante porque possibilitou aos bolsistas selecionar e adequar conteúdos para serem utilizados na prova seletiva.

O acompanhamento e participação nas atividades em sala de aula tem sido, neste período, a principal forma de observar a didática de ensino aprendizagem utilizada pela professora no colégio em que estamos inseridos.

1136

Todas as atividades desenvolvidas trouxeram grandes aprendizados e contribuições na formação dos graduandos, desde a realização das oficinas, às monitorias aos alunos no contra turno. Pode-se citar que foi introduzido um modo de como trabalhar uma química contextualizada e de como conduzir uma aula laboratorial. Nas monitorias foram identificadas as maiores dificuldades dos alunos, podendo desenvolver aspectos de como trabalhar melhor isso em sala de aula para remediar este problema. Mas, sem dúvida o maior aprendizado vem do acompanhamento das aulas, de onde pode-se tirar muito proveito no desenvolvimento de uma didática, do modo de avaliação, e até mesmo de como se comportar e agir mediante uma sala de aula.

O PIBID é um instrumento de uma importância extraordinária em qualquer formação de docentes, pois através deste pode-se olhar de um modo diferente a educação em si, e ver a sua complexidade, pois não se trata somente de experiências em laboratórios ou teorias humanísticas, mas sim de ser humanos, que em si são extremamente complexos. E com certeza quem sai na frente são os bolsistas, que levam essas experiências não somente para suas carreiras profissionais, mas para a vida.

É extremamente gratificante para os bolsistas do projeto observar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, sendo também um incentivo para que se tornem professores qualificados. O programa possibilita que os graduandos se tornem profissionais com um diferencial a mais do que aqueles que apenas concluem a graduação sem desenvolver nenhum projeto diferenciado.

Conclusão

A receptividade do projeto PIBID tem sido muito boa, tanto por parte dos alunos como da equipe pedagógica e administrativa do colégio. As oficinas e as Feiras de Ciências desenvolvidas na escola tiveram uma repercussão positiva na comunidade escolar e também externa tendo em vista que os alunos compartilharam as suas experiências com membros das suas famílias. Esta dinâmica de contextualizar a química incentiva os alunos a se interessarem por esta ciência tão presente no seu cotidiano.

Em relação à formação docente dos bolsistas, pode-se ressaltar que o PIBID tem propiciado diversas experiências que servirão como alicerce para formar professores engajados como profissional de ensino.

1137

Referências bibliográficas:

Pibid-Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência; Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Último acesso em 18/09/2014

JÓFILI, zélia; Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola; *Educação: Teorias e práticas*; Universidade católica de Pernambuco; n^a 2; 205; Dezembro 2002. Disponível em <<http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/7560/7560.PDF>>. Último acesso em 22/09/2014

EXPERIÊNCIAS PIBIDIANAS: IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA DOCENTE

Cláudia Tratch¹

Resumo: Este trabalho tem como objetivo apresentar algumas experiências docentes vivenciadas pelos pibidianos do subprojeto “Tecnologias e formação de professores para o ensino de Matemática” da UNESPAR, campus de União da Vitória, desenvolvido no Colégio Estadual Bernardina Schleder de União da Vitória, Paraná, bem como, relatar a importância dessas experiências na formação dos pibidianos, segundo observações parciais apontadas pela supervisora desse colégio.

Palavras-chave: Saberes docentes. Experiências. Prática docente.

Introdução

O subprojeto “Tecnologias e formação de professores para o ensino de Matemática” teve suas atividades iniciadas no primeiro semestre de 2014, envolvendo três colégios da cidade de União da Vitória, Paraná. Entre eles o Colégio Estadual Bernardina Schleder, Ensino Fundamental e Médio, no qual atuam cinco pibidianos (dois no período matutino e três no período vespertino) realizando atividades docentes como: elaboração e aplicação de planos de aulas, observação das aulas ministradas pelos professores regentes, auxílio os alunos no desenvolvimento das atividades, principalmente aqueles que possuem maior dificuldade de aprendizagem, bem como, participam de reuniões, semana pedagógica.

Antes da aplicação do plano de aula os pibidianos realizam observações, procurando identificar as características de cada aluno e identificar quais possuem maior dificuldade de aprendizagem.

A elaboração e aplicação do plano e acompanhado pela professora supervisora da escola. Durante e após o fechamento de cada plano é realizado reflexões sobre a prática docente. Mensalmente, também é produzido pelos pibidianos um portfólio.

Este trabalho justifica-se pela importância na formação profissional que o programa (Pibid) proporciona aos acadêmicos participantes, principalmente na produção de saberes experienciais. Para tanto, o objetivo é relatar algumas experiências vivências nesse colégio e as observações parciais realizadas pela professora supervisora do subprojeto.

Desenvolvimento

Segundo Nunes (2001), em decorrência da influência internacional e de pesquisas brasileiras o professor passa a ser considerado como um profissional que adquire e desenvolve conhecimento a partir da prática e no confronto com as condições da profissão.

¹ Professora de matemática e supervisora do PIBID, pós graduada, UNESPAR, campus de União da Vitória, ctratch@gmail.com.

Neste sentido o Pibid proporcional ao futuro profissional da educação, experiências docentes inserido-os diretamente nas atividades das escolas de educação básica, antes de sua graduação e em alguns casos, antes mesmo dos estágios supervisionados.

A prática docente na escola é uma atividade complexa correspondente a um espaço de produção de saberes diversificados. (TARDIF et al., 1991, p.231). Os saberes necessários para o professor exercer a sua profissão, segundo Tardif (2004) são classificados em quatro categorias: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica, ocorre durante processo da formação inicial e/ou continuada); os saberes curriculares (objetivos, conteúdos, métodos que os professores devem aprender e aplicar); os saberes experienciais (são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço escolar e as relações coletivas); e os saberes disciplinares (pertencentes aos diferentes campos de conhecimento, são produzidos e acumulados ao longo da história da humanidade).

Como o objetivo desse trabalho é relatar as experiências vivenciadas pelos pibidianos e as contribuições para a formação docente a partir das percepções da supervisora do colégio, os saberes experienciais serão descrito com mais detalhes. Mas isso, não retira a relevância dos demais saberes e suas vinculações. Tardif pontua destaque os saberes experiências em relação aos demais saberes dos professores.

Assim, inicialmente será descrito os planos elaborados e aplicados durante o primeiro semestre de 2014.

O plano de aula aplicado na turma do oitavo ano teve com o objetivo revisar e complementar os conteúdos de expressões numéricas e expressões algébricas, pois os alunos apresentavam dificuldades, conforme relato do professor regente. Nas observações iniciais, os pibidianos perceberam que a turma era agitada, a concentração no desenvolvimento das tarefas era pequena e vários alunos apresentavam dificuldades com relação as operações básicas. Assim sendo, os pibidianos optaram em alterar a disposição das carteiras formando um “U” com o objetivo de tentar evitar as conversas paralelas e com isso aumentasse a concentração dos mesmos. Além disso, utilizaram o material dourado para auxiliar na identificação e na adição e subtração de termo semelhante, onde convencionaram que a barra seria representada pelo x , o quadrado pelo x^2 e o cubo pelo x^3 . Ao final desse plano, os pibidianos relataram que a disposição dos alunos na sala de aula não atingiu totalmente o objetivo, pois alguns alunos continuaram não prestando atenção e conversando com o colega, mesmo sendo chamados a participarem das aulas. Quando a utilização do material dourado, enfatizaram que este foi importante para explicar a ideia de termo semelhante percebeu-se que nesse momento o número de alunos prestando atenção aumentou.

Questões da Olimpíada Brasileira de Matemática foram abordadas nos plano de aula, cujo objetivo além de preparação para a referida prova, principalmente no sexto ano que teria pela primeira vez realizá-la, trazer diversos tipos de problemas. Esse plano foi aplicado em uma turma do sexto ano e do sétimo ano e três turmas do nono, com questões diferentes para cada nível de prova que os mesmos iriam realizar. Nos nonos anos os pibidianos acharam interessante que os alunos reunir-se espontaneamente em grupos para discutir as questões, pois eles precisavam justificar a resposta escolhida, perceberam também que os alunos tem dificuldade de expressar tanto na forma escrita como na forma verbal o raciocínio aplicado. Nas demais turmas os pibidianos perceberam que os alunos apresentaram dificuldades de interpretar os problemas, sendo necessário uma intervenção individual através questionamentos que ajudassem os alunos a interpretar e resolver as questões. Além disso, no momento da correção foram utilizados materiais ilustrativos dependendo do problema para melhor compreensão dos problemas.

Outro plano desenvolvido pelos pibidianos foi com uma turma do sexto, um sétimo e um oitavo ano, abordando situações problemas envolvendo compra e venda. Para tanto, foram utilizados modelos de cédulas monetárias, quadros ilustrativos, modelos de cheques e recibos.

1140

Neste plano conforme relato dos bolsistas, estes tiveram uma surpresa ao perceber a facilidade com que a maioria dos alunos realizou a tarefa com as cédulas monetária e a forma como alguns alunos realizavam o troco fazendo a contagem do dinheiro até chegar no valor da nota entregue. Os pibidianos não esperavam este tipo de cálculo mental, mas sim um cálculo escrito por algoritmo. Também relataram que foi o primeiro plano que elaboraram e aplicaram envolvendo simulação de atividade comercial e que os alunos demonstraram maior interesse em realizar as tarefas que envolviam a manipulação dos modelos de cédulas monetárias e nas atividades que envolvem recursos visuais.

Em três turmas de nono ano foi desenvolvido o plano de aula sobre a soma e produto das raízes da equação do segundo grau usando as Relações de Girard e o cálculo mental. A metodologia de ensino utilizada foi expositiva dialogada e como recurso didático optou-se por um jogo de memória adaptado para o conteúdo proposto. Foi relato pelos pibidianos que os alunos conseguiram desenvolver as tarefas propostas e interessaram pelo jogo. Assim constaram que uma tarefa diversificada é uma forma de buscar a aprendizagem dos alunos.

Através dos relatos acima, percebe-se que os saberes experienciais se destacam por ser a exteriorização dos demais saberes. Ao elaborar um plano de aula, os pibidianos necessitam dos saberes curriculares, realizando pesquisas nas Diretrizes Curriculares, bem como dos

saberes disciplinares e da formação pedagógica, mas é na prática docente que eles se integram e se exteriorizam.

Conclusão

No exercício cotidiano de sua função o professor, nesse caso, os pibibianos estão assumindo, aprendendo, vivenciando tal função, em situações concretas que necessitam de habilidades de interpretação para decidir junto com a supervisora qual a melhor estratégia diante de cada turma, de cada situação. Por isso, as observações iniciais permitem com maior segurança planejar e aplicar os planos de aula.

Durante a aplicação de cada plano de aula foi possível experimentar estratégias diferentes, conforme os relatos acima. E após a aplicação do plano é discutir a prática docente em reuniões individuais por grupo, em reuniões coletivas com todos os grupos das demais escolas, onde são novamente analisados e se necessário, sugerido adequações conforme a experiência adquirida por outros membros do subprojeto. Cada situação docente não é igual a outra, mas possui certas proximidades que enriquece a prática docente.

Dos relatos apresentados de forma escrita, oral e através de portfólios para a supervisora do colégio, destacam-se:

- identificar as necessidades específicas de cada turma, as dificuldades de aprendizagem dos alunos,
- importância de elaborar um plano de aula e a flexibilização do mesmo,
- aprender a analisar as respostas dos alunos,
- utilizar recursos didáticos como: jogos, material manipulável, ilustrações, modelos de cédulas, material didático,
- experimentar diversas estratégias de ensino,
- refletir sobre a prática docente,
- trabalhar coletivamente tanto na elaboração como na aplicação do plano de aula.

Portanto, mesmo estando no início de sua formação docente, os pibidianos já começam a adquirir saberes experienciais relevantes para sua vida profissional.

Referências bibliográficas.

NUNES, C. M. F. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira.** Educação e Sociedade - Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. Campinas, SP: Cedes, nº 74, Ano XXII, p. 27-42, 2001.

TARDIF, M.. **Saberes docentes e formação profissional.** 4 ed. Petrópolis, RJ:Vozes,2004.

TARDIF, M.;LESSARD,C.;LAHAYE,L. **Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente.** Teoria&Educação, n.4, p.215-233,1991.

EXPLORANDO O PENSAMENTO ALGÉBRICO POR MEIO DO JOGO PEGA VARETAS

Bruna Paula Pereira Gomes Chaves¹
Amanda de Fátima Mello Macedo²
Andréia Büttner Ciani³
Francieli Agostinetto Antunes⁴

Resumo: Este trabalho está inserido no eixo Experiências de Ensino e Aprendizagem: PIBID e a Escola. Relata uma experiência com alunos de 8º e 9º ano que participam do Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, no Colégio Estadual Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco, na cidade de Cascavel. Na intenção de desenvolver o pensamento algébrico nos alunos, propomos uma atividade com o jogo de pega varetas. A partir dos registros do jogo, sugerimos a eles que utilizassem letras para representar as cores das varetas, proporcionando um contexto para a compreensão da ideia de incógnita. Sugerimos que transformassem esses dados em expressões algébricas e substituíssem os valores de cada cor para calcular a pontuação no jogo. Depois da atividade, propomos situações-problemas simulando jogadas de pega varetas. O objetivo desta aula foi criar nos alunos a necessidade da utilização do pensamento algébrico para organizar situações reais.

Palavras-chave: Jogo. Álgebra. Pensamento Algébrico. Incógnita.

Introdução

Ao iniciarmos as atividades do PIBID no ano de 2014, decidimos, junto aos professores da graduação e ao professor coordenador da escola, aplicar uma prova diagnóstica para todos os alunos do ensino Fundamental do Colégio Estadual Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco, e acompanhá-los em sala durante algumas semanas. Essa prova nos ajudaria a identificar algumas dificuldades dos alunos e, a partir delas, planejar as nossas aulas. O que nos chamou a atenção, enquanto acompanhávamos e corríamos a prova, foi o desinteresse e o despreparo perante o que se chama “base matemática”. Os alunos não demonstraram empenho na resolução das questões e aqueles que se dispuseram a resolvê-las revelaram, por meio da análise de suas produções escritas, o mínimo de preparo nos conteúdos elementares da Matemática. Dentre algumas dificuldades por nós percebidas estavam a de lidar com as operações envolvendo números inteiros e racionais e a de interpretar enunciados de problemas matemáticos. A partir disso preparamos uma atividade

1142

¹ Acadêmica do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campus de Cascavel – bppgc@hotmail.com.

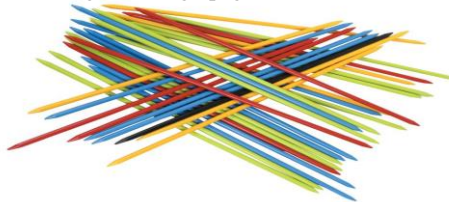
² Acadêmica do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campus de Cascavel – dinha_rock15@hotmail.com.

³ Professora adjunta na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Colegiado de Matemática, campus de Cascavel, Doutora em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela UEL – andbciani@gmail.com.

⁴ Professora assistente na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Colegiado de Matemática, campus de Cascavel, Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela UEL – francieliantunes@gmail.com.

envolvendo o jogo pega varetas, Figura 1, baseados em Barbosa e Batista Neto (2009) convidamos os alunos para participar de uma oficina de matemática.

Figura 1: Jogo pega varetas



Fonte: <http://tecnew-juli.blogspot.com.br/2014/03/40-brinquedos-que-farao-voce-querer.html>.

A fim de trabalhar a partir das dificuldades que os alunos apresentaram ao resolver a prova e sentidas em sala, decidimos estimular o desenvolvimento do pensamento algébrico, pois trabalharíamos com alunos de 8º e 9º anos, e também pelo fato de que estaríamos trabalhando de maneira indireta com as operações básicas e com a interpretação de enunciados. Segundo Lins e Gimenez (1997) “A álgebra consiste em um conjunto de afirmações para as quais é possível produzir significado em termos de números e operações aritméticas, possivelmente envolvendo igualdade e desigualdade”. A nossa pretensão de trabalhar com o jogo de pega varetas era de possibilitar aos alunos essa produção de significados, fazendo necessário o uso de um símbolo (no nosso caso utilizamos uma letra) para representar algo desconhecido e, com isso, gerar um pensamento algébrico nos alunos. Mas para Lins e Gimenez (1997) não existe uma concordância sobre a caracterização do pensamento algébrico e sim sobre as coisas referentes à álgebra como, por exemplo, equações, cálculo literal e funções. Nosso objetivo específico, no que se refere ao pensamento algébrico, seria criar no aluno a necessidade de representar uma grandeza desconhecida por meio de um símbolo, no caso, aluno não sabe o valor de uma determinada grandeza e procura representar esse valor de alguma forma, preferencialmente por meio de uma expressão algébrica.

Duas turmas de 8º e 9º ano, formadas com os alunos que aceitaram participar de nossa oficina. Iniciamos com o jogo e lançamos situações-problemas que simulassem jogadas. A escolha da tendência jogo foi colocá-lo como coadjuvante no ensino e aprendizagem da Matemática, colocando o aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem. Essa metodologia está diretamente relacionada à resolução de problemas, já que o jogo oferece problemas o tempo todo, levando o aluno a resolvê-los com compreensão para poder avançar e não apenas a cumprir uma tarefa. Os jogos em sala de aula devem funcionar como geradores de situações-problema e não apenas como uma atividade de entretenimento dos alunos.

Desenvolvimento da atividade

Como encaminhamento metodológico da aula, dividimos a turma em grupos de no máximo quatro alunos. Em seguida entregamos um jogo para cada grupo. Descrevemos o jogo aos alunos: para iniciar o jogo, faz-se um sorteio ou pode-se escolher previamente o iniciante. O primeiro a jogar coloca todas as varetas na mão, fechando-a, formando um feixe, depois deve abrir a mão sobre uma superfície plana, de forma que as varetas se espalhem. O objetivo é apanhar uma a uma, até terminar todas as varetas, mas se esse jogador mexer outra vareta, além da que ele esteja pegando, deve passar a vez para o próximo jogador, o qual tentará recolher todas as varetas e repetirá o procedimento anterior. Cada vareta, dependendo da sua cor, recebe um valor numérico do conjunto dos números inteiros. A que possui o maior valor é a de cor preta. Com a pontuação das outras ocorre uma variação de valores que será revelada somente ao final. Será considerado vencedor da partida aquele que, ao final da disputa, marcar o maior número de pontos e não aquele que recolher o maior número de varetas. Solicitamos que jogassem uma partida e que cada jogador anotasse as quantidades de varetas de cada cor obtida, em seguida, pedimos que os alunos socializassem suas anotações. Por exemplo: um aluno pegou 5 varetas amarelas, 3 vermelhas e 1 preta e falou para os seus colegas essas quantidades. Assim, perguntamos como eles poderiam organizar/representar esses dados, tendo em vista que não sabiam o valor de cada cor. Esperávamos que eles sugerissem o uso de letras para representar o valor de cada cor das varetas. Eles decidiram atribuir às cinco cores de varetas: amarela, verde, vermelha, azul e preta; as cinco primeiras letras do alfabeto: *a*, *b*, *c*, *d*, e *e*, respectivamente. Por exemplo, uma vareta amarela seria representada pela letra *a*. Um aluno chegou à seguinte expressão $5a + 3c + 1p$. Dissemos que essas expressões matemáticas que apresentam letras e podem conter números são denominadas expressões algébricas e que elas podem servir para representar situações problemas e ajudar a resolvê-los, conforme Andrini e Vasconcellos (2012). Explicamos que as letras constituem a parte variável das expressões, elas podem assumir qualquer valor. Então pedimos que fizessem um quadro, Quadro 1, para representar e organizar esses resultados.

1144

Quadro 1: Resultados de um aluno

Cor da vareta	Representação da cor	Quantidade de varetas	Expressão que representa os pontos
Amarela	a	5	5a
Verde	b	0	0b
Vermelha	c	3	3c
Azul	d	0	0d
Preta	e	1	1e

Fonte: Autoras

Apresentamos os valores de cada cor das varetas, sendo o valor da vareta amarela de 5 pontos, da azul de -4 pontos, da verde de 3 pontos, da vermelha 4 e da preta 10 pontos. Pedimos que os alunos substituíssem os valores nas expressões que representam os pontos e assim, descobrissem quem havia sido vencedor da primeira partida. Nas partidas seguintes, modificamos esses valores. Intencionalmente atribuímos valores negativos e positivos para que os alunos operassem no conjunto dos números inteiros.

Dissemos que essa maneira de representar valores desconhecidos é uma parte de uma área de conhecimento da Matemática chamada de Álgebra, é o ramo que trabalha com incógnitas e variáveis. Que como as demais áreas da Matemática, a Álgebra não foi criada por uma única pessoa ou sociedade. De acordo com Andrini e Vasconcellos (2012), ao longo da história, suas ideias foram sendo experimentadas e aperfeiçoadas. Atribui-se a Diofanto, que viveu em Alexandria, no Egito, por volta do século III d.C., as primeiras tentativas de criar uma notação algébrica. Ele representava os números de 1 a 9 pelas letras gregas $\alpha, \beta, \gamma, \delta$ etc. e a incógnita pela letra σ . Uma igualdade era indicada pela palavra isos. Podemos citar o francês François Viète (1540-1603) como um dos grandes responsáveis pelo desenvolvimento da linguagem algébrica. Viète era advogado e dedicava seu tempo livre para a Matemática. Conta-se que, durante uma guerra entre França e Espanha, Viète decifrou um complicado código usado pelos inimigos para mandar mensagens, sendo acusado pelo rei da Espanha de ter “parte com o demônio”. A verdade é que Viète gostava de Matemática e se dedicava a ela. E interesse e dedicação são fundamentais para alcançar o sucesso em qualquer atividade. Para simbolizar o que hoje escrevemos como $10x^2 + 6 - 5x = 2$ Johnn Müller (1436-1476) escrevia: *10 census et 6 depentis 5 rebus aequatur 2*. François Viète anotava: *10 in. Aquad + 6 – 5 in a plano aequatur 2*. Foi René Descartes (1596-1650) quem adotou a notação que hoje empregamos.

1145

Entregamos uma folha com as seguintes situações problemas, possíveis em partidas do jogo pega varetas. Sugerimos que eles resolvessem por meio de expressões algébricas.

1^a) Ana e Pedro estavam jogando pega-varetas. Ana pegou 6 varetas amarelas, 5 verdes, 7 vermelhas, 3 azuis e 1 preta. Pedro pegou, 2 amarelas, 3 verdes e 4 azuis . As varetas amarelas valiam 8 pontos, as verdes 7, as vermelhas -3, as azuis -1 e a preta 15. Quem ganhou?

2^a) Um jogador de pega varetas, fez 20 pontos. Atribua alguns possíveis valores para cada a quantidade de varetas que ele pegou. Sabendo que as varetas amarelas valiam 5 pontos, as verdes valiam 9, as vermelhas valiam 10, as azuis -7 e a preta 20 pontos.

3ª) Num jogo de pega varetas, estavam jogando 4 pessoas. A quantidade de varetas que cada jogador pegou está descrita no Quadro 2. Escreva uma expressão que represente o total de pontos obtidos no jogo por cada jogador, sabendo que as varetas de cor amarela valem 2,25 pontos, as de cor verde valem -7, as vermelhas 10, as azuis 5,75 e as pretas 20. Calcule quem ganhou o jogo.

Quadro 2: Resultados de quatro jogadores

	Jogador A	Jogador B	Jogador C	Jogador D
Amarelo	1	2	4	1
Verde	2	1	2	3
Vermelho	4	2	1	0
Azul	0	5	1	1
Preta	1	0	0	0

Fonte: Autoras

Conclusão

Com essa atividade, esperávamos que os alunos sentissem a necessidade de substituir o valor de cada cor de vareta por um símbolo, mas foi necessário fazer várias interferências para que eles pudessem chegar a esse objetivo e também para perceber que uma representação do resultado do jogo seria a soma de cada quantidade de varetas multiplicada pelo valor da cor. Mas ao final, eles conseguiram assimilar essa ideia e resolveram as situações problemas propostas utilizando expressões algébricas. As dificuldades sentidas na prova diagnóstica e no acompanhamento se evidenciaram na aula. O jogo como estratégia de ensino e aprendizagem serviu para induzir um conceito antes de formalizá-lo, conduzindo o aluno a construir o seu próprio conhecimento matemático em um ambiente lúdico.

1146

Referências Bibliográficas

ANDRINI, Álvaro; VASCONCELLOS, Maria José. **Praticando matemática: ensino fundamental**. Coleção praticando matemática. 3. Ed., São Paulo: Editora do Brasil, 2012.

BARBOSA, Edelweis Jose Tavares; BATISTA NETO, João. **O jogo de pega-vareta como uma ferramenta na Introdução do ensino/aprendizagem da álgebra**. 2009. Disponível em: <<http://www.sbemrn.com.br/site/II%20erem/comunica/doc/comunica6.pdf>>. Acesso em: 04 ago. 2014.

LINS, Romulo Campos; GIMENEZ, Joaquim. **Perspectivas em Aritmética e Álgebra para o século XXI**. Campinas: Papiros, 1997.

EXPLORANDO O SONOBE: TRABALHO COM LUDICIDADE NO LABORATÓRIO DE MATEMÁTICA

Aline Cristina Trevisan¹
Cleide Betenheuser Rox²
Ettiène Cordeiro Guérios³
Luana Leal⁴

Resumo: Este trabalho apresenta uma sequência didática para o ensino da Matemática desenvolvida no projeto Interdisciplinar: Pedagogia e Matemática, do PIBID/UFPR. No decorrer do ano letivo, estão sendo desenvolvidas atividades no Laboratório de Ciências e Matemática do Colégio Estadual Bom Pastor, em Curitiba/PR, com alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental. No sentido de constituir novos olhares e entendimentos do campo de conhecimento matemático, os alunos estão construindo um jogo que explore de modo lúdico conceitos de geometria euclidiana a partir de atividades com manipulação de Origamis em forma de Cubos Sonobe. Durante as atividades os alunos participam do processo da criação e elaboração do jogo, potencializando o desenvolvimento da criatividade, raciocínio e concentração, do projeto do jogo à sua montagem.

Palavras-chave: Sonobe. Dobradura. Lúdico. Geometria.

Introdução

Com o objetivo de explorar conceitos de geometria euclidiana a partir de atividades envolvendo manipulação de Origamis em forma de Cubos Sonobe, esta proposta visa a construção de um jogo que trabalhe a Geometria de forma lúdica. Durante as atividades os alunos participam do processo da criação e elaboração do jogo, potencializando o desenvolvimento da criatividade, raciocínio e concentração, do projeto do jogo à sua montagem. Acreditamos que se os alunos pesquisarem características geométricas em objetos físicos que já conhecem, e explorarem outros que não conhecem, desenvolverão uma percepção visual que contribuirá para o desenvolvimento do raciocínio geométrico. Neste sentido se insere a presente sequência didática cujos exercícios permitem ao aluno visualizar e comparar formas em várias posições, discutir ideias e testar hipóteses.

A Geometria se deu início através da observação do homem à natureza. Com isto foi possível a construção de inúmeros instrumentos que contribuíram para o seu domínio e

1147

¹Estudante de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná (UFPR), bolsista do Subprojeto Interdisciplinar: Pedagogia e Matemática do PIBID. E-mail para contato: aline.c.trevisan@gmail.com

²Professora de Matemática no Colégio Estadual Bom Pastor, em Curitiba, Paraná, e supervisora do Subprojeto Interdisciplinar: Pedagogia e Matemática do PIBID. E-mail para contato: cleide.b.rox@gmail.com

³Doutorado em Educação Matemática pela UNICAMP (2002). Professora Associado IV da Universidade Federal do Paraná, atuando no Departamento de Teoria e Prática de Ensino e no Programa de Pós Graduação em Educação. E-mail para contato: ettiene@ufpr.br

⁴Estudante de Matemática da Universidade Federal do Paraná (UFPR), bolsista do Subprojeto Interdisciplinar: Pedagogia e Matemática do PIBID. E-mail para contato: luanaleal@ufpr.br

facilitar as atividades do cotidiano. Porém, essa importância da Geometria para a vida e o avanço tecnológico, não é vista com tanto enfoque no ensino básico como deveria.

A metodologia muitas vezes usada no ensino da geometria tem tirado o prazer do aluno de construir suas próprias percepções de mundo. O Origami pode representar para o processo de ensino/aprendizagem de Matemática um importante recurso metodológico, através do qual os alunos ampliarão os seus conhecimentos geométricos formais, adquiridos inicialmente de maneira informal por meio da observação do mundo, de objetos e formas que o cercam, com uma atividade manual que integra, dentre outros campos do conhecimento, Geometria e Arte (RÊGO, RÊGO e GAUDÊNCIO, 2004, p. 18).

Analisar cada sequência nas dobraduras, bem como as combinações destes gerando novos padrões, é uma rica fonte para o raciocínio matemático, tendo em vista que podemos nos questionar sobre diversos aspectos de cada construção, assim como a ordem em que foram executados determinados passos, ou sua relevância para o resultado final, além de nos impressionarmos com a beleza deste trabalho, fruto de uma atividade artesanal.

Sequencia Didática

1148

As atividades com dobraduras permitem ao professor desenvolver didaticamente conceitos da geometria valorizando a exploração de propriedades e respectivas representações. O Origami proporciona uma atividade atraente e motivadora, onde os educandos podem desenvolver sua experimentação geométrica e a visão espacial.

Com o objetivo de explorar conceitos de geometria a partir de atividades envolvendo manipulação de Origamis em forma de Cubos Sonobe⁵ e construção de jogos, estão sendo desenvolvidas oficinas no Laboratório de Matemática para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, no Colégio Estadual Bom Pastor, localizado em Curitiba. A intervenção ocorre no contraturno das atividades regulares em sala de aula, sendo cada intervenção com duração de 2 horas. Decidimos iniciar as atividades com a construção do cubo, por ser uma construção simples, de fácil memorização e por apresentar um leque de possibilidades de conceitos matemáticos possíveis de serem trabalhados.

⁵ O *módulo Sonobe* é uma das muitas unidades usadas para a construção de um origami modular, criado por Mitsunobu Sonobe. Tem a forma de um paralelogramo, com os módulos pode-se criar uma grande variedade de formas geométricas tridimensionais através de encaixes, inclusive cubos. Veja mais sobre em: <http://en.wikipedia.org/wiki/Sonobe> (acesso em: 10/09/2014)

Na primeira oficina, nossos objetivos foram de definir reta, retas paralelas e retas perpendiculares; diferenciar retas paralelas de retas perpendiculares; definir e classificar quadriláteros; discutir e estabelecer relações entre quadrado e retângulo; definir e classificar triângulos quanto à medida dos seus lados e ângulos.

Mostramos o vídeo do passo a passo⁶ da construção do Sonobe e o construímos com os alunos. No primeiro passo, orientamos a construção de um quadrado utilizando o recorte do papel retangular. Observamos as diferenças e semelhanças entre o retângulo e o quadrado formado (ângulos, medida dos lados, razão entre as áreas, entre outros). Com o quadrado formado, chamamos a atenção para a linha que divide a diagonal e as figuras a partir daí formadas (dois triângulos retângulos isósceles).

Levantamos alguns questionamentos sobre triângulos, mediante seus ângulos internos (triângulo retângulo, obtusângulo ou acutângulo) e as medidas de seus lados (triângulo equilátero, isósceles e escaleno), explorando diferenças e estabelecendo relações entre eles.

No decorrer da construção da dobradura, observando as linhas a partir de marcas no papel, verificamos a existência de figuras semelhantes, os ângulos formados entre as paralelas e a reta transversal, utilizando transferidor para medir tais ângulos. Analisamos o quadrilátero formado, diferenciando-o de retângulo, quadrado, losango e trapézio enfatizando que todos os quadriláteros podem ser decompostos em triângulos e verificamos se tais triângulos são semelhantes.

Com os módulos Sonobe construídos, mostramos o vídeo⁷ com o passo a passo da montagem do cubo e instruímos os alunos no processo. A partir da montagem destes, formamos também as peças do Tetris⁸, chamados de Tetraminós⁹. Desafiamos os alunos a encaixar as peças do Tetris corretamente de forma a formar um cubo maior, com 21 cubos de área total.

Durante a aplicação de uma das aulas, observamos que os alunos executaram as atividades em um tempo menor que o previsto no planejamento. Assim, durante o decorrer da aula pensamos em utilizar uma adaptação do jogo Ubongo¹⁰, que já havíamos pesquisado para uma atividade posterior.

⁶Construção do Sonobe: https://www.youtube.com/watch?v=vK8__jFQ0_Q (acesso em 03/04/2014)

⁷Montagem do cubo: <https://www.youtube.com/watch?v=8t5sD3tWd3c> (acesso em 03/04/2014)

⁸Tetris é um jogo eletrônico, muito popular, que consiste em empilhar Tetraminós que descem na tela de forma que completem linhas horizontais. Quando uma linha se forma, ela se desintegra, as camadas superiores descem, e o jogador ganha pontos. Veja mais em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Tetris> (acesso em 10/09/2014)

⁹Tetraminó sonobe: <https://www.youtube.com/watch?v=wOk7dTcJEx8> (acesso em 03/04/2014)

¹⁰Ubongo é um jogo abstrato, baseado numa variação do pentaminó. Cada jogador recebe um tabuleiro e 12 peças, cada uma delas num formato diferente. Quais peças terão de ser colocadas no tabuleiro de cada jogador é

Em nossa adaptação do jogo só havia o desenho do contorno de um modelo criado com as peças do Tetraminó, em papel A4 (ou seja, uma sombra) no qual deveriam ser usadas todas as sete peças do Tetris Sonobe. Em dois grupos, os alunos encaixavam as peças e as contornavam, removiam as peças e passavam a folha para o outro grupo, desafiando-os a construir novamente aquele formato. Estes tinham que calcular, mentalmente ou com as peças disponíveis, quantos quadradinhos iriam para cada lado, sempre visualizando o todo.

Durante a atividade com o jogo Ubongo adaptado, os alunos criaram estratégias para dificultar a resolução pelo outro grupo tornando o jogo competitivo e desafiador tendo em vista que exigia raciocínio lógico e noções de geometria espacial. Deste modo, tornou-se um jogo competitivo, pois os dois grupos competiam entre si; e cooperativo, pois os alunos do mesmo grupo discutiam estratégias entre si, tanto para resolvê-lo como para montar desafios aos outros.

Considerações Finais

O desenvolvimento da sequência didática com o Jogo Sonobe tem mostrado que é possível desenvolver ludicamente conteúdos matemáticos de modo a propiciar aprendizado conceitual. Por isto, ao final da sequência didática pretendemos elaborar novas atividades com o objetivo de contribuir com a produção de novos significados que possibilitem ao aluno transitar da geometria plana para geometria espacial ou tridimensional.

A partir de discussões com os alunos, descobrimos o interesse em jogos ao relacionarem as peças do Tetraminó com um jogo eletrônico do tipo Sandbox¹¹, composto por blocos, que é muito conhecido por eles. Com o intuito motivacional, aproveitamos deste conhecimento dos alunos para a construção de um novo jogo manipulativo, fazendo dos blocos as peças do Sonobe. Em forma de maquete, estamos criando um cenário que lembra o jogo eletrônico, tendo como base desafios matemáticos, com conteúdos envolvendo Geometria Euclidiana. O jogo terá uma característica de desafios em que um jogador ou grupo desafia o outro através de cartelas de desafios, que conterão as possíveis respostas. O

1150

determinado pelo resultado do dado. Cada jogador tenta colocar as peças em seu tabuleiro de modo a resolver o quebra-cabeça o mais rápido possível. Veja mais sobre esse jogo em:

<http://www.loja.devir.com.br/home/ubongo-jogo-de-tabuleiro.html> (acesso em 10/04/2014)

¹¹ É um jogo com jogabilidade não-linear, apresenta ao jogador desafios que podem ser completados em um número de sequências diferentes. O gênero é, em geral, considerado a ter começado na era 8-bits. Uma das primeiras coisas que um jogador nota é o "primitivo" conjunto gráfico padrão, quadrado, a uniformidade dos elementos de um metro quadrado do jogo é uma alusão visual a LEGO, e sugere um espaço em que o jogador tem a liberdade de criar qualquer coisa que quiser com as peças providenciadas. Veja mais sobre em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Jogabilidade_n%C3%A3o_linear (acesso em 10/09/2014)

desafiante deverá conferir a resposta correta. Cada cartela será desenvolvida junto com os alunos, contendo um valor por nível de dificuldade do desafio. Ao cumprir os desafios matemáticos propostos, cada participante acumula pontos. Vencerá quem obtiver maior pontuação.

Bibliografia

RÊGO, R. G.; RÊGO, R. M; GAUDÊNCIO, S. A Geometria do Origami: Atividades de Ensino através de Dobraduras. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2004.

EXTINÇÃO DE ESPÉCIES NO PASSADO E NA ATUALIDADE: UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR

Caroline Antunes Rosa ¹
Camila Batista Correia Rickli ²

Resumo: A extinção dos dinossauros há cerca de 65 milhões de anos é motivo de estudos até os dias de hoje, desta forma é importante analisar as hipóteses que levaram esses animais a extinção. Com o intuito de despertar nos estudantes do ensino básico a crítica fundamentada e a comparação com fatos atuais que ainda levam a extinção de diversas outras espécies de seres vivos foi abordada a partir de uma aula dialogada e com o uso de mídias, numa ação inicial dentro de um projeto maior, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Para fixação do conteúdo os alunos realizaram trabalhos artísticos, montagem em 3D e fósseis em argila que despertou assim também o lado lúdico dos mesmos. Os resultados foram satisfatórios pois o interesse e a motivação dos alunos foi despertada.

Palavras chaves: Ensino de Ciências. Extinção de espécies. Interdisciplinaridade.

Introdução

Há aproximadamente 140 milhões de anos, o planeta Terra era povoado por animais bem diferentes do que conhecemos atualmente. Sendo as maiores criaturas terrestres que já habitaram a Terra, mais de mil espécies de dinossauros (do grego “réptil terrível”) dominavam o ambiente terrestre. Alguns eram herbívoros, outros eram carnívoros e ainda existiam os onívoros. Pesquisas apontam que há cerca de 65 milhões de anos, durante o período Cretáceo da era Mesozóica, este grande grupo de animais foi extinto, restando apenas os registros da sua existência – os fósseis.

1152

Muito se discutiu sobre o motivo da extinção dos dinossauros e neste contexto Mayr (2005) comenta as diversas hipóteses já apresentadas como justificativa para esse fato:

Uma primeira narrativa explicativa sugeria que eles haviam sido vítimas de uma epidemia particularmente virulenta, contra a qual não puderam adquirir imunidade. Uma boa quantidade de objeções sérias, no entanto, foi levantada contra esse cenário, que foi assim substituído por uma nova proposta, de acordo com a qual a extinção teria sido causada por uma catástrofe climática. Contudo, nem os climatologistas nem os geólogos conseguiram encontrar indícios de tal evento climático, e essa hipótese também teve de ser abandonada. Quando, porém, o físico Walter Alvarez postulou que a extinção dos dinossauros tinha sido causada pelas consequências do impacto de um asteroide na Terra, todas as observações se encaixavam nesse novo cenário. A descoberta da cratera de impacto em Yucatán deu ainda mais força à teoria de Alvarez (MAYR, 2005, p. 48 e 49).

O ganhador do Prêmio Nobel em Física do ano de 1968, Luiz Alvarez (1911-1988) e seu filho, Walter Alvarez (1940) são os autores da tese mais aceita sobre a extinção dos

¹ Caroline Antunes Rosa – Acadêmica do curso Licenciatura em Ciências Biológica – Universidade Estadual de Ponta Grossa – Email: carolalixandre@gmail.com

² Camila Batista Correia Rickli - Acadêmica do curso Licenciatura em Ciências Biológica – Universidade Estadual de Ponta Grossa – Email: ricklicamila@gmail.com

dinossauros. Segundo Bedaque (2005, p.103-111) a teoria diz que há 65 milhões de anos um gigantesco corpo celeste, neste caso um cometa, atingiu o planeta Terra, causando assim, um enorme cataclismo. A poeira que teria sido levantada pela colisão foi suficiente para cobrir todo o planeta, rompendo a produção fotossintética de alimento vegetal e matando de fome os dinossauros que habitavam o planeta.

Essa hipótese vincula conhecimento de diferentes disciplinas. Sob este ponto de vista, os alunos poderão ser estimulados à “articular, religar, contextualizar, situar-se num contexto e, se possível, globalizar, reunir os conhecimentos adquiridos” (MORIN, 2002, p. 29).

Atualmente, interdisciplinaridade tem sido considerada uma prática que pode revolucionar o processo de ensino-aprendizagem. Mas para que haja um trabalho interdisciplinar, as disciplinas devem auxiliar os estudantes, dando-lhes embasamento teórico.

De toda forma, convém não esquecer que, para que haja interdisciplinaridade, é preciso que haja disciplinas. As propostas interdisciplinares surgem e desenvolvem-se apoiando-se nas disciplinas; a própria riqueza da interdisciplinaridade depende do grau de desenvolvimento atingido pelas disciplinas e estas, por sua vez, serão afetadas positivamente pelos seus contatos e colaborações interdisciplinares. (SANTOMÉ, 1998, p.61).

1153

Para o educador Jean Pierre Astolfi (MOHR e PIRES, 2011, p. 174) as disciplinas dão ao aprendiz a condição de ampliar sua visão como um anão no ombro de um gigante, desde que “não sejam consideradas como reducionismos” ou fatias do todo, sem conexões.

O objetivo desse artigo foi oportunizar aos estudantes do ensino básico de uma escola pública da rede estadual do Paraná a análise crítica e fundamentada sobre extinção de seres vivos, desde os dinossauros até animais dos dias de hoje.

Desenvolvimento

O trabalho foi realizado contando com a participação ativa dos alunos de 7º ano do Ensino Fundamental II de um colégio na periferia de uma cidade de médio porte do estado do Paraná como proposta de ação inicial do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Uma aula expositiva abordando informações sobre répteis extintos – os dinossauros - e as hipóteses sobre sua extinção foi realizada com o uso de mídias (ilustrações e vídeo: SCARY Dinosaur Roars), para que os alunos pudessem observar aspectos ambientais do período em que esses animais viveram e algumas das suas características físicas e comportamentais.

Nesta aula também foi feita uma provocação, comparando a extinção desse grupo de animais e a extinção de animais da atualidade. Para dinamizar a atividade ao final da aula, cada estudante ganhou um piruito com o formato de dinossauro, que continha um adesivo com a ilustração de diversas espécies deste animal, então os alunos desenharam em folha de papel A4 a espécie de dinossauro de seu adesivo, estimulando assim o lado artístico e lúdico dos mesmos.

Dando continuidade a essa temática, em outro momento foram feitas montagens em terceira dimensão (3D) do esqueleto de um dinossauro com recortes de papelão. Também foram feitos maquetes em argila, representando fósseis de folhas, flores e frutos.

Pode-se afirmar que o uso de mídias e de modelos didáticos chamou a atenção dos alunos para o estudo desse tema. Neste ponto de vista Paz et al. (2006) afirmam que :

A modelização no ensino de ciências naturais surge da necessidade de explicação que não satisfaz o simples estabelecimento de uma relação causal. Dessa forma, o professor passa a fazer o uso de maquetes, esquemas, gráficos, para fortalecer suas explicações de um determinado conceito, proporcionando assim uma maior compreensão da realidade por parte dos alunos (PAZ et al., 2006, p. 136).

Além disso, os estudantes foram motivados a interpretar o assunto de forma interdisciplinar a partir do vídeo apresentado, quando foram abordados diversos outros conteúdos para contextualização tais como formação do universo (planetas, sistema solar, galáxias, meteoro, meteorito e asteroide) e paleontologia (fósseis, ossadas, tempo geológico) dentre outros. A princípio, o tema da aula era Extinção de dinossauros, ou seja, animais. No vídeo, o comportamento (por exemplo, alimentar) desse grupo de animais foi reconstituído (relação entre comunidades e populações) assim como o ambiente predominante (paisagem, vegetação e clima) em que viviam, todos aspectos biológicos de ramos como zoologia, botânica e ecologia.

Alguns desses assuntos provavelmente, já foram apresentados aos estudantes do 7º ano do ensino fundamental em aulas de ciências ministradas em anos escolares anteriores, na forma de conteúdos estruturantes, porém, separadamente, sem contextualização.

A visão integrada dos assuntos dá ao aluno condições de criar significado e assim internalizar as informações, gerando aprendizagem. Nessa condição, pode-se afirmar que a abordagem disciplinar fragmentada foi superada e a interdisciplinaridade foi realizada (AUGUSTO et al., 2004)

Durante a provocação após a apresentação do vídeo, os alunos chegaram à conclusão de que o desmatamento e a devastação de alguns biomas, a poluição do ar atmosférico, a

urbanização acelerada e sem planejamento e o derretimento das calotas polares, entre muitos outros fatores desencadeados pela ação do ser humano, lentamente alteram as condições do planeta e favorecem a extinção de espécies, assim como o impacto do asteróide pode ter provocado tal alteração em um período de tempo muito menor. Entretanto, lenta ou rapidamente, a extinção de espécies, animal ou vegetal, provocam novas alterações ambientais que afetam o equilíbrio dinâmico do planeta.

Espécies brasileiras que estão em processo de extinção também foram assunto de discussões com os alunos. Segundo o Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (BRASIL, 2014), hoje existem 627 espécies na fauna brasileira ameaçadas de extinção, distribuídas nos biomas Mata Atlântica, Caatinga, Amazônia, Cerrado, Pampa, Pantanal e no bioma Marinho.

Algumas questões foram formuladas: Como reduzir esse impacto? A extinção de algumas espécies é necessária? Tais questionamentos devem ser apresentados mesmo que não tenham respostas imediatas, de forma que os alunos sejam estimulados a pensar e discutir. A medida que cada um for adquirindo interesse, buscará maiores informações, construindo o seu conhecimento sobre o assunto.

1155

Essa forma de abordagem em aula dialogada é uma estratégia que favorece o aprendizado por problematização, isto é, as respostas não são dadas diretamente, mas os alunos precisam buscá-las independentemente. O professor deixa de ser o sabedor de todas as coisas e dá voz ao seu aluno (SILVA e PACCA, 2011, p. 32).

Conclusão

A aprendizagem contextualizada favorece a motivação dos sujeitos envolvidos, alunos e professor. Independente dos recursos didáticos utilizados para apresentar um tema, a abordagem interdisciplinar pode tornar o processo uma parceria entre os sujeitos, quem ensina aprende e quem aprende também ensina. Entretanto, a busca pelo aperfeiçoamento, tanto dos alunos como do professor não se limita a uma única situação, ela é contínua.

Essa foi uma ação inicial de trabalho com os alunos do ensino básico dentro de um projeto maior do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) que pretende dar embasamento prático e teórico aos estudantes universitários e aos estudantes do ensino básico num constante aprender a aprender.

Referências bibliográficas

AUGUSTO, T. G. da S.; CALDEIRA, A. M. de; CALUZI, J. J. & NARDI, R. Interdisciplinaridade: concepções de professores da área ciências da natureza em formação em serviço. **Ciência & Educação**, v. 10, n. 2, p. 277-289, 2004.

BEDAQUE, P. O perigo que vem do espaço. **Revista Latino-Americana de Educação em Astronomia** (RELEA), n. 2, p. 103-111, 2005

BRASIL, Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade, **Lista de espécies ameaçadas**, Brasília, 2014a. Disponível em
<<http://www.icmbio.gov.br/portal/biodiversidade/fauna-brasileira/lista-de-especies.html>>
Acesso em : 19/07/2014

MAYR, E. **Biologia, Ciência Única**: reflexões sobre a autonomia de uma disciplina científica. Tradução: Marcelo Leite. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

MORH, A., PIRES, F.D.A. Reencontrar o sentido e o sabor dos saberes escolares. **Rev. Ensaio**. v.13, n.02, p.173-186. 2011. Disponível em
<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/view/650/619>

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: Repensar a reforma, reformar o pensamento. 7 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. 128 p.

PAZ, A. M. da et al. Modelos e modelizações no ensino: um estudo da cadeia alimentar. **Revista Ensaio**. v. 8, n.2, 2006.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

1156

SILVA, E.; PACCA, J.. Algumas implicações do trabalho coletivo na formação continuada de professores. **Revista Ensaio**, v. 13, n.3, p. 31-49. 2011. Disponível em:
<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/view/243>

FATORES MOTIVADORES PARA A PARTICIPAÇÃO DE GRADUANDOS E PERMANÊNCIA NO PIBID

Cintya Fonseca Luiz¹
Luciani de Oliveira²
Lourdes Aparecida Della Justina³

Resumo: Observou-se no final da década de 70 e início da década de 80 a dicotomia entre a teoria-prática, gerando na formação inicial desses graduandos uma visão simplista e a falta de integração do Ensino Superior com a Educação Básica. Com isso, surge um olhar irreal ou ideal do professor, consequentemente causa conflitos na carreira docente, mas principalmente na formação inicial, porém essa interpretação de professor ideal negligencia os confrontos da profissão e a construção da identidade docente. O objetivo desta pesquisa foi evidenciar as implicações da participação do PIBID na formação docente, mediante questionário aplicado a pibidianos egressos. Deste modo a participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)/Subprojeto Biologia tem possibilitado minimizar a dicotomia entre a teoria e prática e também na ruptura com visões distorcidas da profissão docente.

Palavras-chave: Formação inicial. Motivação. PIBID.

INTRODUÇÃO

Uma das propostas atuais para reverter à dissociação entre a Universidade e a Escola, é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Esse tem como um dos objetivos a aproximação dos alunos de licenciatura com o cotidiano escolar e a prática docente. Segundo Nascimento (2007), a falta de experiência e convívio com a escola são pontos de maiores reclamações dos estudantes, sendo um dos principais motivos das desistências no curso pela falta de identificação com a profissão.

Mizukami et al (2002) consideram que a formação de professores deve ser *continuum*, ou seja, para a vida toda. Entretanto, observa-se que muitos cursos em nosso país ainda se baseiam na racionalidade técnica, pautada na transmissão e reprodução de conhecimento. Com isso, percebe-se o distanciamento da teoria com a prática, que acomete no exercício da profissão, pois os mesmos sentem dificuldade de relacionar a teoria com a prática no cotidiano escolar. Perante essas observações, De Jesus e Santos (2004) nos mostram que a formação inicial apresenta uma imagem irrealista ou idealizada sobre a profissão, essa negligência perante os confrontos reais da profissão dificulta o desenvolvimento de sua identidade docente.

¹ Acadêmica do curso de Ciências Biológicas Licenciatura. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. E-mail: cintya_fonseca@hotmail.com.

² Acadêmica do curso de Ciências Biológicas Licenciatura. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. E-mail: lucianideoliveira@hotmail.com.

³ Doutora em Educação para a Ciência. Docente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Coordenadora de Gestão de Processos Educacionais do PIBID/Unioeste. E-mail: lourdesjustina@gmail.com.

Para Tardif (2002), Pimenta e Lima (2011) e Giroto, Mormul e Francischett (2013) os professores recém-formados muitas vezes quando chegam à escola não possuem clareza sobre a sua profissão, pois os estágios obrigatórios do curso não proporcionam aos alunos uma vivência escolar, um aprofundamento sobre a profissão, suas fragilidades e as virtudes da mesma.

Nesse sentido o PIBID traz essa oportunidade aos acadêmicos de licenciatura de aprender mais com a profissão e com as experiências dos professores supervisores, junto ao ambiente escolar, participando em sala de aula, conselho de classe, planejamento de aulas, escolha do livro didático, entre outras vivências. Com isso, possibilita a formação de um profissional mais crítico sobre a sua profissão. Com este trabalho pretende-se apresentar e fomentar reflexões acerca de fatores motivadores para os graduandos do curso de Ciências Biológicas Licenciatura da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, a buscarem sua participação no PIBID.

METODOLOGIA

Os dados analisados foram obtidos mediante um questionário aplicado a licenciados egressos, conforme Quadro 1, expibidianos participantes do Subprojeto Biologia. No período de 2010 a 2013 participaram vinte e sete acadêmicos bolsistas, sendo aplicado a estes o questionários acima, obtendo um retorno de quatorze questionários respondidos. Para fins metodológicos iremos chamar os sujeitos de P seguido de numeração (P1-P14). Os dados obtidos foram submetidos à análise de conteúdo, segundo Bardin (1977), por possibilitar a análise das diferentes percepções presentes nas respostas as questões.

1158

- | |
|----------------------------------------------------------------------------------|
| 01- Qual o período que você participou do PIBID? |
| 02- Quais os fatores que te levaram a participar o PIBID? |
| 03- Quais as contribuições do PIBID para sua carreira acadêmica? |
| 04- Qual é sua profissão hoje? Local de trabalho? |
| 05- O PIBID contribuiu para você decidir sobre o exercício da profissão docente? |

Quadro 01. Questionário aberto aos graduados no curso de Ciências Biológicas Licenciatura da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Campus Cascavel - PR, que participaram do PIBID desde o ano de seu início na instituição 2010.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os graduados foram questionados quanto aos fatores que motivaram a participar do PIBID, sugeriram-se com a análise três categorias que expressam as respostas dos sujeitos: (1)

Participação em Projetos de Pesquisa (2) Bolsa de Estudos (3) Possibilidade de experiências para a formação docente.

(1) *Participação em Projetos de Pesquisa*: nesta categoria dois ex-bolsistas (P2 e P8) citaram que o enriquecimento do currículo foi um dos fatores que levaram a participar do programa, e P13 relatou sobre a importância de estar participando de um projeto de pesquisa, como segue o trecho de sua fala:

Inicialmente estava precisando de um projeto de pesquisa novo para participar, tinha acabado de encerrar um anterior com outro professor na linha de Educação Ambiental, precisava então dar continuidade em alguma pesquisa e também ganhar auxílio financeiro. (P13)

Evidencia-se que o PIBID contribui para melhorar o currículo acadêmico, sendo uma motivação para os participantes, porém ressalta-se que o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência) não é um Projeto de Pesquisa acadêmica, seus principais objetivos como já mencionados nesta pesquisa é incentivo e valorização do magistério para a educação básica, elevar a qualidade da formação inicial dos cursos de licenciatura entre outros conforme BRASIL (2013).

1159

(2) *Bolsa de Estudos*: o fornecimento da bolsa mensal aos participantes do programa foi um dos fatores de motivação apontados por 7 ex-bolsistas (P1, P2, P4, P7, P11, P13, P14). A bolsa é um incentivo e também uma ajuda de custo que auxilia o acadêmico a se manter durante seu período de formação podendo participar efetivamente das atividades acadêmicas, e conforme Francisco Junior e Zibetti (2011) ressaltam é uma forma de assegurar melhor qualidade na formação inicial, o que, porém não se pode garantir que seja um incentivo aos novos estudantes optarem pela profissão. Nas falas de alguns graduados ficou evidente a importância da bolsa ao optarem por participar do programa para a continuidade no curso de licenciatura:

[...] havia ajuda de custo para que pudéssemos participar das ações na escola e na universidade, o que contribuía com nossa dedicação ao projeto. (P1)

A bolsa foi um quesito muito importante, uma vez que não trabalhei durante a graduação e a bolsa foi muito importante para que eu me mantivesse nos estudos. (P14)

A bolsa também pode ser um atrativo inicial para o acadêmico que talvez não tenha afinidade e interesse pela docência, porém ao iniciar a participação no programa o mesmo pode mudar de opinião, como percebemos no relato de P4:

A princípio foi pela bolsa mesmo, por ser sincera não tinha muita perspectiva em lecionar, porém com o passar do tempo fui me descobrindo dentro da minha formação e aprendi a gostar da docência e do grupo qual estava inserida [...]. (P4)

(3) *Possibilidade de experiências para a formação docente*: compreende-se como a afinidade pela docência (P2, P7, P9, P14), maior tempo de experiência na escola comparado ao estágio obrigatório (P10), conhecimento teórico-prático de novas metodologias (P5, P6), mais segurança para exercer a profissão (P5, P11), prática docente (P11), oportunidade de conhecer e vivenciar as experiências do professor e da escola (P5, P8, P10, P11), contribuir para a formação acadêmica quanto professor (P1, P3, P8, P11, P12). Totalizando 12 sujeitos dos 14 questionados, os exbolsitas P4 e P13 se enquadram nas categorias mencionadas anteriormente. Observa-se nas falas dos graduados conforme a sequência descrita nesta categoria:

[...] me motivaram a participar do programa a paixão que tenho pela área de Ensino de Ciências e pela profissão docente [...]. (P9)

Aprimorar a formação acadêmica, pois somente o estágio realizado não é suficiente para colocar na prática tudo o que aprendemos nas disciplinas teóricas. (P10)

[...] buscava mais conhecimento e experiência na docência, aperfeiçoar a metodologia de ensino e obter segurança para entrar em sala de aula. (P5)

[...] auxiliar na experiência em sala de aula e na prática docente [...] (P11).
A oportunidade de conhecer e vivenciar a rotina escolar e profissional de um professor de Ciências e Biologia. (P8)

[...] a relevância deste projeto para minha formação acadêmica [...]. (P8)

É possível atentar ao interesse dos acadêmicos de licenciatura em participar de atividades que lhe proporcionem mais experiências com a docência, ações que possibilitem relacionar a teoria que é trabalhada durante a formação com a prática. Essa integração teórico-prática é mencionada pelos futuros professores como fundamental para sua formação acadêmica corroborando com diversos pesquisadores já mencionados no corpo deste trabalho como Tardif (2002) e Giroto, Mormul e Francischett (2013).

CONCLUSÃO

Compreende-se com este trabalho que os principais fatores motivadores dos acadêmicos de licenciatura a buscarem pela participação no PIBID é uma formação inicial com melhor qualidade a partir da experiência da teoria aplicada a práxis docente, pois os

mesmos em suas falas relatam da importância dessa integração e como ela contribui para a sua formação profissional. Nesse contexto acredita-se que o PIBID possibilita a formação e reflexão da identidade profissional docente, como também a reflexão de sua prática, elencando novos horizontes para os desafios e dificuldades da profissão, mediante o contato com a realidade escolar, que envolve desde a cultura, a prática pedagógica e as políticas de estado para a educação.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BRASIL. Portaria Normativa nº 096, de 18 de julho de 2013. **Novo Regulamento do PIBID – Portaria Capes nº 96, de 18 de julho de 2013**. p. 02, 2013. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_Aprova_RegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2014.

DE JESUS, S. N.; SANTOS, J. C. V. Desenvolvimento profissional e motivação dos professores. **Educação**, v. 27, n. 1, 2006.

FRANCISCO JUNIOR, W. E.; ZIBETTI, M. L. T. **PIBID – novos ou velhos espaços formativos?** Perspectiva para a formação docente em Rondônia e no Brasil. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

1161

GIOTTO, E. D.; MORMUL, N. M.; FRANCISCHETT, M. N. O PIBID como possibilidade de formação docente e de aproximação entre os lugares. In: MARTELLI, A. C.; CASTELA, G. S. (Org.). **Vivências e experiências nas escolas: construindo a profissão docente**. Curitiba: CRV, 2013. p. 21-32.

MIZUKAMI, M. das G. N. et al, **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação** – São Carlos: EdUFSCAR, 2002.

NASCIMENTO, M. A. V. Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 41, n. 2, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

FEIRA CULTURAL E CIENTÍFICA NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÃO DO PIBID NO DESENVOLVIMENTO DO TEMA ENERGIA EM UMA TURMA DE ENSINO MÉDIO

Fagner Fernando Miranda da Silva¹
Gustavo Miguel Bittencourt Morski²
Jéssica Mayara Eidam³
Rúbio Sebastião Fogaça⁴

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo relatar a ação do PIBID – Física no desenvolvimento de projetos envolvendo o tema energia para apresentação da feira cultural em um colégio da rede estadual da cidade de Ponta Grossa. Os projetos desenvolvidos foram planejados para promover o aprendizado de conceitos físicos fundamentais como energia potencial e cinética, conservação e transformação de energia e geração de energia elétrica. Deu-se ênfase ainda a questão CTSA: do uso responsável da energia, da matriz energética brasileira e a interferência no meio ambiente.

Palavras-chave: Projetos. Energia. CTSA.

Introdução

A Feira Cultural e Científica tem se tornado comum em vários Colégios como uma forma de proporcionar a realização de atividades diferenciadas do ambiente de sala de aula. Espera-se assim, motivar os alunos e professores a desenvolverem projetos que permitam uma aprendizagem significativa, consciente e crítica. A metodologia utilizada para a feira, foi com ênfase em CTSA (RICARDO, 2007, p. 2). Isso define um espaço maior para estudo, onde os estudantes pesquisaram e buscaram aplicações para seus temas, a dificuldade para isso é prevista, mas com devida orientação é possível. Com essa ênfase definida começaram a trabalhar o projeto de feira cultural e científica. O PIBID/Física da Universidade ficou encarregado de desenvolver o tema “O Brasil e ... Energia” com uma turma de primeiro ano do ensino médio do Colégio Estadual onde atua. Cada turma ficou com um tema relacionado a área do seu professor titular. Em geral, esse professor é estatutário e responsável por uma carga horária maior com a turma. Assim, dos professores de física apenas um é responsável e titular de uma turma.

Desenvolvimento

A equipe do PIBID ficou responsável pelo planejamento do projetos, orientação dos grupos, análise preliminar do desenvolvimento dos projetos, e acompanhamento das apresentações. A escolha dos projetos seguiu a ideia de montar experimentos, maquetes, painéis e audiovisuais de forma a deixar em evidência o fenômeno físico, o conceito

fundamental e a aplicação do conhecimento nas diversas tecnologias para uso da energia. Por meio da metodologia com ênfase em CTSA

[...]o movimento CTS se insere em um contexto bem mais amplo que a escola. Mesmo a designação Educação CTSA ainda comporta elementos que transcendem a educação formal, isso é, aquela que se dá em uma relação didática, em um espaço e um tempo definidos pela escola. (RICARDO, 2007, p. 2).

A pesquisa por parte dos alunos iniciou-se pensando em como fazer essa abordagem por parte de inclusão sócio ambiental e para demonstração alguns experimentos foram definidos: o primeiro experimento escolhido foi o “looping” que explora a transformação da energia potencial gravitacional em energia cinética. O segundo foi o motor elétrico simples que permitia exemplificar a transformação da energia elétrica em energia cinética e cinética em elétrica. O terceiro grupo de energia eólica que exemplifica a transformação da energia cinética do vento em energia elétrica, energia considerada limpa. O quarto projeto da energia hidráulica mostra como a energia gravitacional da água é transformada em energia elétrica. O quinto grupo com o tema da energia barométrica mostra como transforma a energia cinética relacionada ao movimento das ondas dos mares podem ser usada para gerar energia elétrica. O sexto projeto refere-se a energia térmica que transforma a queima de combustível, em geral poluentes, em energia elétrica e mecânica. Aqui conceitos como pressão, Leis de Newton, energia cinética dos gases e calor, entre outros podem ser explorados. O último (sétimo) projeto discute o uso da energia potencial nuclear para gerar energia elétrica. Esse projeto é excelente para discutir a questão da cidadania, da necessidade do conhecimento científico para decidir qual tipo de energia é mais segura para a sociedade.

1163

Logo na primeira aula o professor colocou o tema da turma e os títulos projetos na lousa, deixando a escolha a cargo de cada grupo de alunos. Os alunos foram divididos em grupos com seis integrantes, a primeira forma avaliativa do trabalho era em formato de resumo que deveria ser entregue para análise da equipe de orientação. Durante algumas aulas e encontros os alunos foram orientados com ênfase CTSA para o desenvolvimento do trabalho.

A abordagem CTSA pressupõe considerar o entendimento de questões ambientais, qualidade de vida, economia e aspectos industriais da tecnologia em relação à falibilidade e natureza da Ciência, assim como discussões sobre opiniões e valores, implicando uma ação democrática. Apud Carvalho (2005); (SUTIL, N., 2008, p. 5)

Segundo Sutil, é possível notar no trabalho dos alunos um meio de transcrever a inserção da sociedade em seus trabalhos.

Como objetivos do movimento CTS estão o desenvolvimento de concepção de Ciência e tecnologia associada a fatores sociais e culturais e a participação pública em questões científicas e tecnológicas. A transposição desses objetivos ao contexto educacional compreende abordagens como: alfabetização científica e tecnológica, alfabetização científica, literacia científica, entre outras, em que a aprendizagem de conhecimentos científicos é considerada essencial para a participação pública. (SUTIL, N., 2008, p. 3)

Alguns alunos já têm certa facilidade dentro de alguns temas já conhecidos, como por exemplo, o grupo da energia eólica que dizia já ter pronto uma maquete para sua apresentação, enquanto outros grupos mostravam clara dificuldade, como o grupo da energia nuclear onde não conseguiam achar um meio de apresentar de forma diferenciada.

A entrega da parte escrita se deu ao professor, e o aproveitamento do grupo PIBID quanto a essa parte escrita foi quase nula, tendo em vista a dificuldade dos alunos e tentando viabilizar suas pesquisas, algumas ideias foram aproveitadas, mas a maioria dos grupos não aproveitou as oportunidades, e acabaram não procurando ajuda. Após a realização dessa parte escrita, o próximo passo da feira cultural seria a pré-apresentação dos trabalhos, onde o grupo PIBID ficou responsável por sua forma avaliativa, em quatro eixos: organização e domínio do conteúdo, material e postura da apresentação. Sabendo que essas pré-apresentações aconteceriam num período muito próximo a Feira, realizou-se algumas aulas para organização e debates quanto ao que foi realizado até então.

1164

Notou-se que alguns grupos caminhavam de forma rápida e proveitosa, mas alguns grupos pareciam desorientados quanto ao seu próprio conhecimento. Alguns grupos mostravam domínio até mesmo ao conversar com os acadêmicos, com o passar das orientações e algumas ideias as suas pré-apresentações foram decididas de formas em que, ainda não se fazia necessário trazerem a apresentação final, mas mostrar de forma sucinta a estrutura de apresentação, e conteúdo a ser apresentado.

Na devida data os grupos se organizaram e mostraram suas pré-apresentações, o grupo Brasil e Energia, estava completamente desorientado, devido ao grande número de faltas dos integrantes do grupo, dois alunos desse grupo ficaram o mês todo sem vir ao colégio, então houve uma dissipação do grupo e se dividiram dentro dos grupos maiores para sua última apresentação. Os outros grupos mostraram grande interesse, porém, os grupos: energia eólica, energia potencial e cinética, a energia hidrelétrica e o motor elétrico, estavam com os experimentos preparados para apresentação final.

Os grupos energia nuclear e barométrica consideraram difícil a tarefa de montagem desses experimentos, mas organizaram vários exemplos por meio de vídeos e imagens de

aplicações dessas energias, a barométrica mostrou imagens de como funcionava a transformação de energia por meio barométrico no mar, e o grupo de energia nuclear mostrou um vídeo explicativo sobre o que é fissão nuclear, alguns acidentes, e seu bem no meio social. Após a realização da pré-apresentação notou-se a grande dificuldade no momento de suas explicações, como um aluno do grupo da energia hidrelétrica disse que a energia era gerada e não transformada, como esse conceito é essencial, foram separadas algumas aulas apenas para preencher essa lacuna conceitual.

No dia da realização da apresentação final, os alunos chegaram e no primeiro horário organizaram as salas dentro dos seus grupos e de forma rotativa, as explicações iriam ocorrendo. O grupo de energia termelétrica acabou por final não trazendo experimento, alegando não conseguir montar o experimento no dia, mas como estavam preparados anteriormente, os alunos prepararam então um cartaz, e foram explicando o funcionamento a partir de uma usina termelétrica. O grupo se fez presente, e sua apresentação sem falhas. Logo após esse grupo estava o grupo da energia barométrica, eles haviam relatado anteriormente, grande dificuldade em pesquisar essa área, mas acabaram mostrando um cartaz explicando como funcionava a diferença de pressão dentro do mar em alguns pistões para transformação de energia dentro das marés, sua apresentação foi explicativa, e clara de seus entendimentos.

1165

O próximo grupo era da energia hidrelétrica, que montou uma maquete simples, mostrando o funcionamento de uma turbina a partir da energia potencial de certa quantidade de água caindo de uma mangueira que eles ajustaram em uma garrafa. A explicação se deu de forma simples, apenas foi notória a falta de explicação da transformação de energia potencial da água para a elétrica, e exemplos de algumas usinas hidrelétricas.

O outro grupo da energia eólica montou uma maquete de como funcionava a energia eólica em uma residência, mas a explicação se dava de forma organizada e clara, atendendo a todas as necessidades. O grupo da energia nuclear tinha prometido trazer um vídeo explicativo, e sua explicação foi um pouco difusa, mostrando ainda certa dificuldade de compreender a fissão nuclear, mas após a explicação do grupo PIBID, durante a apresentação, mostrando algumas correções, suas explicações foram sustentadas.

O grupo energia potencial e cinética mostrou um experimento com um looping, fazendo uma bolinha descer, e variando suas massas. Suas explicações se deram de forma organizada, os alunos mostraram muito domínio de conteúdo. O grupo motor elétrico, trouxe um experimento, do motor de Faraday, mas as estudantes mostraram grande dificuldade na explicação de como funcionava o experimento, fazendo assim uma apresentação superficial.

Conclusão

Podemos concluir a grande dificuldade dos grupos quanto à organização do aprendizado. Pensar usando CTSA foi difícil para os alunos, isso é notório tanto na realização do experimento, quanto nas realizações de suas pesquisas, e em sua grande dificuldade de buscar em fontes confiáveis. Porém não podemos deixar de salientar a curiosidade dos grupos sobre o funcionamento e aplicação desses conceitos, quanto a sua utilização e visualização na natureza. Além disso, o trabalho por projetos trouxe aos alunos uma maneira diferenciada de estudo, onde eles puderam ter contato, com a relação dos conhecimentos na sociedade e ambiente.

Referências Bibliográficas:

SUTIL, Noemi; BORTOLETTO, Adriana; et al. CTS e CTSA em periódicos nacionais em Ensino de Ciências/Física (2000-2007): Considerações sobre a prática educacional em Física. XI Encontro de Pesquisa em Ensino de Física. Curitiba, 2008.

RICARDO, Elio. Educação CTSA: Obstáculos e Possibilidades para sua implementação no contexto escolar. Ciência & Ensino, vol. 1, número especial, novembro de 2007.

FEIRA DE CIÊNCIAS E O USO DO JOGO DE INTERPRETAÇÃO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

FABIANO PINHEIRO¹
CEZAR A. J. VANHONI²
ALEXANDRO STELLA³
LUIZ FERNANDO DE CARLI LAUTERT⁴

Resumo: Esse artigo tem como finalidade expor duas atividades que realizamos em um colégio estadual, no Litoral do Paraná. Sendo uma destas expostas através de um relato, descrevendo projetos feitos por alunos do Colégio para a feira de ciências da UFPR-Litoral, mostrando a importância do desenvolvimento de trabalhos feitos por estudantes e auxiliados por monitores que possam direcioná-los. Outra das referidas atividades a serem descritas, é uma oficina de Jogo de Interpretação, que realizamos de forma pontual, porém que se estenderá em oficinas periódicas, possibilitando assim desenvolver várias das habilidades que a escola deseja estimular nos alunos, como uma alternativa às aulas expositivas.

Palavras-chave: monitoria, jogo de interpretação, alternativas pedagógicas.

Introdução

Como estudantes participantes do PIBID de Ciências da UFPR no campus de Matinhos, realizamos freqüentes atividades no Colégio Estadual Professor Paulo Freire. Neste artigo trataremos inicialmente da experiência que tivemos como monitores e a importância deste tipo de direcionamento aos grupos de pesquisa. Realizamos no ano de 2013 a feira de ciências no colégio, que se localiza na cidade de Pontal do Paraná, no balneário de Pontal do Sul. Os relatos presentes serão feitos pelos bolsistas do programa de iniciação a docência, graduandos do curso de licenciatura em ciências da UFPR Litoral.

Logo após descrevermos a oficina que desenvolvemos como outra atividade envolvendo a orientação de alunos, que ocorreu no dia 25 de agosto de 2014, quando o Colégio iniciou sua semana cultural utilizando oficinas. Propusemos ao professor supervisor da escola uma oficina de jogo de interpretação de personagem (RPG). Por acreditarmos que tal atividade traria benefícios pedagógicos, o que se mostrou plausível, como mostraremos no decorrer do texto.

Feira de ciências e monitoria

Inicialmente, em 2013, nosso grupo era composto por cinco bolsistas do programa institucional, desenvolvemos os projetos para as feiras de ciências do colégio e logo depois

¹ Acadêmico do curso de Licenciatura em Ciências da UFPR campus Litoral - fabilu51@hotmail.com

² Acadêmico do curso de Licenciatura em Ciências da UFPR campus Litoral - cezar.vanhoni@gmail.com

³ Professor supervisor do Colégio Estadual Paulo Freire em Pontal do Paraná - alexandro.stella@gmail.com

⁴ Professor coordenador do PIBID da UFPR campus Litoral - luzlautert2@gmail.com

para a feira de ciências do litoral, realizado na UFPR Litoral em Caiobá na cidade de Matinhos.

O tema foi “Água e desenvolvimento sustentável”. Apresentamos aos alunos os temas daquele ano que iriam ser trabalhados, mas dando ênfase à liberdade aos alunos e sua criatividade. Pesquisamos as principais dúvidas que eles tinham e quais soluções eles poderiam desenvolver. Verificamos que dando a liberdade, que é monitorada pelo mediador, os alunos adquirem o direcionamento necessário para quais ações podem ser tomadas para o desenvolvimento do projeto, assim não transformando as ações educativas em desordem. O papel do mediador não é de impor suas ideias, mas sim fortalecer a criatividade e enriquecer o projeto dos estudantes com suas experiências.

Tivemos um número relativamente médio de desistências, por volta de três grupos de estudos dos sete inscritos, nesse período de desenvolvimento. Os grupos que permaneceram realizaram as amostras dos projetos no colégio e esses mesmos alunos se sentiram incentivados a desenvolver novos projetos, o que se refletiu no ano de 2014, na nova feira de ciências, o que pode ser percebido pelo interesse dos estudantes na realização da nova feira. O número de interessados na participação do evento dobrou e criaram-se novas propostas de trabalhos, incluindo o grupo de formação docente que está presente no mesmo colégio e também atuará como mediador durante o evento. Pretendemos ter uma troca de experiências junto com o grupo de magistério.

Ações como esta, que valorizem o espaço educacional para além da sala de aula, são importantes e o foco do nosso grupo dentro do PIBID, como pode ser percebido nas ações descritas abaixo envolvendo o jogo de interpretação dentro da educação formal.

O jogo de interpretação

Neste último mês de agosto tivemos a oportunidade de integrar a feira cultural do Colégio Professor Paulo Freire, nesta ocasião propomos uma oficina de RPG, jogo de interpretação de personagens, que necessita de no mínimo de três jogadores, um destes é denominado “mestre ” ou “narrador”, os outros são jogadores ou *players*. Cada jogador monta personagem, contendo uma história, objetivos e diversas características a desejo de seu usuário. O narrador é responsável por montar uma trama que envolva todos os jogadores e controla todos os personagens que interagem com eles, como os vilões, vendedores e habitantes das cidades em que passam, além disso, ele decide as repercussões das atitudes de cada um, como se ele fosse o destino. O uso do RPG como atividade complementar as aulas

têm sido tema de pesquisa de autores como Flávio ANDRADE (2014) e Luiz Otávio Silva SANTOS (2014), bem como o uso de jogos que estimulem a interação entre alunos é explorado por instituições de ensino diferenciadas como a escola Waldorf.

Dentro da estrutura do evento optamos por apenas usar a oficina para a introdução ao jogo, com um limite de dez alunos por bolsista. O resultado foi positivo, houve um grande número de inscritos e passamos a tarde jogando, porém não foi possível ambientar para um formato totalmente didático (pensando na temática da história), pois é melhor fazer isso depois que os alunos já aprenderam e gostaram do jogo.

Ainda assim foi perceptível efeitos sobre os alunos, como a prática da matemática, pois o jogo envolve cálculos, no início os alunos contavam lentamente, mas ao fim já calculavam de cabeça devido a repetição e o interesse. A capacidade de se expressar destes também foi trabalhada, pois o jogo é como uma contação de história em grupo, no início alguns alunos eram bastante contidos em suas palavras, horas depois davam detalhadas explicações sobre como seus personagens reagiriam às situações colocadas.

O resultado foi tão positivo que a oficina abriu a oportunidade de estendermos o uso do jogo de interpretação na escola, junto ao professor mediador planejamos desenvolver os jogos em contra turno, de maneira interdisciplinar com o projeto Mais Educação. Percebemos no jogo de interpretação, umas das maneiras de tornar real a tão falada busca por ensino diferenciado, que atraia as crianças e os adolescentes.

Os alunos foram reunidos e receberam uma breve explicação sobre os dados utilizados no jogo, porém a maior parte foi explicada durante o jogo, para evitar uma longa explicação que poderia dar-lhes a impressão de que o jogo é chato. O narrador contou a situação da história, o ambiente e a época, e os alunos montaram personagens, baseados em modelos oferecidos. Esses modelos foram criados visando perfiz de personalidade, para que o aluno siga uma referência humana, por exemplo: o mago, personificaria um estudioso, o clérigo um devoto, o guerreiro alguém confiante, o monge alguém equilibrado e o xamã uma pessoa preocupada com a natureza. Cada perfil tem algo a inspirar nos alunos, que conforme ele interprete o personagem, poderá reconhecer isso em si mesmo, normalmente os personagens são “alter egos” dos jogadores, o jogo ajuda a exteriorizar isso. Possibilitando ao jogador reconhecer mais a própria personalidade.

Além dos modelos de personagens, montamos a matemática e os conceitos que sustentam o jogo, baseados no sistema brasileiro Daemon. Também organizamos a trama e o estudo para embasar a narrativa, já que, por exemplo, para se narrar uma viagem para marte é

preciso estudar o planeta, o espaço e saber informar o que naquela realidade seria possível. Lembremos que o objetivo não é apenas jogar RPG como expansão dele próprio como cultura urbana, mas usá-lo como recurso didático para a inserção em outras culturas possibilitando assim algo semelhante ao ensino por imersão, muito utilizado em cursos de língua estrangeira para acelerar a aprendizagem.

O RPG pode ser usado como já dito, para tornar o aluno mais próximo da matemática, uma vez que o jogo envolve muitos cálculos, a matemática deixa de ser uma distante matéria escolar, passando a ser algo que se usa normalmente, inclusive para a diversão, o que faz uma imensa diferença para o desenvolvimento do interesse do aluno. Desenvolve também o raciocínio lógico e a capacidade de resolver problemas, pois desafios como charadas e quebra-cabeças aparecem frequentemente no jogo, apurando a capacidade de se concentrar para ultrapassar obstáculos.

Alguns sistemas de jogos foram desenvolvidos por equipes de engenheiros, como é o caso do sistema Tormenta, desenvolvido em parte por engenheiros da USP. A ansiedade dos jogadores em saber os resultados acelera sua capacidade de cálculo, como por exemplo, o ocorrido na oficina, em que no início os alunos calculavam lentamente, mas ao fim do jogo o faziam mentalmente, tendo rápido resultado de suas ações em jogo, mas sem perceber exercitando sua capacidade de calcular. O desenvolvimento da atividade é matemático, mas é expresso pela narrativa, por tanto, no decorrer da atividade, é exercitada também a expressão de cada um. Na oficina, um aluno se expressava muito mal, não se expressava bem, ao fim do jogo, já se podia notar que ele interagira com os colegas de atividade, em longo prazo essa capacidade de comunicação fica mais evidente e o mesmo colega que não interagira acaba se comunicando e criando situações de seu personagem no jogo.

1170

Os jogos acontecem em grupo, ocorrendo eventualmente necessidades de se juntarem para ultrapassar um desafio, e salvar outro jogador. Estas vivências ensinam o trabalho de equipe e a cooperação, além de um desenvolvimento de interações sociais. Como podemos ver no texto de SANTOS (2003), quando afirma que “A psicanalista Sílvia Borges, na cidade do Rio de Janeiro, utilizou um jogo de RPG Tagmar (ambientado num mundo medieval) com meninos de Rua da Fundação São Martinho. Suas sessões tiveram bons resultados como a melhoria da vontade de aprender e socialização”.

É esperado que os alunos obtivessem melhores resultados em sua vida escolar, mas também em sua formação como indivíduo e sua responsabilidade social, pois “sendo apenas um meio de diversão, o RPG possui o potencial de, através do exercício da fantasia, agir

positivamente no desenvolvimento mental do homem e, conseqüentemente, no seu desenvolvimento social.” (ANDRADE, 2006, p.03).

No jogo de interpretação, a coletividade se mostrará na extensão do projeto, no processo interdisciplinar em que se aplica e a relação com os professores dos alunos, para ver o reflexo de nossas atividades em suas respectivas matérias. Poderemos trabalhar com aproximadamente oito alunos por narrador, porém a iniciativa poderá se estender a seus professores e amigos, visto que incentiváramos os alunos a formar grupos de jogos com seus colegas. A comunidade escola está interessada, pois, como as demais instituições de educação, tem sentido dificuldade em envolver os alunos em atividades educacionais.

Uma das características mais favoráveis ao uso do RPG como ferramenta pedagógica a ser utilizado no processo de ensino aprendizagem é sua versatilidade, tendo jogos construídos visando valorizar o conhecimento e a cultura local, como, por exemplo, fazer uso de narrativas que utilizem contos locais, como a Lenda das Encantadas (lenda da Ilha do Mel), utilizar como cenários pontos históricos, como a tradicional “Fontinha” do município de Paranaguá, entre outros relatos ou lendas locais assim valorizando a cultura da região. Temas pertinentes poderão ser abordados, como escravos em busca de liberdade ou lendas indígenas, podendo ser representados na vida real ou em outros períodos históricos, por ser um jogo de interpretação. Esses são os principais benefícios dessa atividade, evidenciando sua interdisciplinaridade e desenvolvimento de inteirações culturais e humanísticas, além do desenvolvimento das relações interpessoais.

1171

Conclusão

Com base em nossas experiências descritas neste artigo, podemos confirmar que o programa PIBID tem nos proporcionado boas oportunidades de inserção ao ambiente escolar, principalmente no que se refere à monitoria e orientação educacional de alunos. Os bolsistas agem dentro do colégio buscando alternativas às aulas comuns, demonstrando que possível complementar e variar as atividades dentro do ambiente de educação. Foi percebido que os docentes aceitaram a proposta e querem dar continuidade a essa mesma atividade e outras que podem ser propostas futuramente. A monitoria demonstrou resultados positivos, devido a constituição numerosa das turmas participantes.

Referências

SANTOS, Luiz Otávio Silva. **O jogo de RPG como ferramenta auxiliar de aprendizagem na disciplina de ciências.** Disponível em:

<http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/1/7595/1/LuizOSS.pdf> Acesso em: 08 de set. 2014.

ANDRADE, Flávio. **Caminhos para o uso do RPG na educação.** UFF. Disponível em:

http://www.uff.br/aleph/textos_em_pdf/caminhos_para_o_uso_do_rpg_na_educacao.pdf. Acesso em: 08 set. 2014

MORATORI, Patrick Barbosa. **Por que utilizar jogos educativos no processo de ensino e aprendizagem.** UFRJ. Rio de Janeiro, 2003.

FERRAMENTAS METODOLÓGICAS DE ENSINO: A ARTE DE ENSINAR E APRENDER GEOGRAFIA

Weliton Aparecido Bernardi
Ariana Castilhos dos Santos Toss de Sousa
José Marcos de Sousa
Ronalda Carvalho Neves Cargnin

Resumo: Diante da necessidade de melhorar a formação dos futuros docentes dos cursos de licenciatura, foi criado o PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, que tem como objetivo inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação. Desta forma, esse trabalho vem com intuito de relatar a partir de intervenções na Escola Estadual Flauzina Dias Viégas, município de Paranavaí – PR a importância do PIBID na arte de ensinar e aprender Geografia. As oficinas abrangeram diferentes métodos de ensino que foram de suma importância na efetivação do processo de ensino e aprendizagem, permitindo aos discentes fazerem a articulação entre teoria e prática, melhorando a interação entre aluno-professor e promovendo um aprendizado crítico e inovador.

Palavras-chave: PIBID. Práticas de ensino. Formação docente.

Introdução

A desvalorização da educação tem preocupado diversos países em todo o mundo, incluindo o Brasil. Diante desse cenário é tangível, que a falta de formação adequada de professores é um dos problemas que afligem a educação brasileira. Não obstante, outras questões como plano de carreira, condições de trabalho e valorização profissional também fazem parte desse atual contexto vivenciado pela maioria dos profissionais ligados a educação. **1173**

Perante a necessidade de melhorar a formação dos futuros professores dos cursos de licenciatura, foi criado o PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência que tem como objetivo inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

O presente trabalho relata a partir de intervenções na Escola Estadual Flauzina dias Viegas por meio de oficinas didáticas a importância do PIBID na aplicação de diferentes ferramentas metodológicas de ensino, na arte de aprender e ensinar Geografia, visando uma formação docente de qualidade e comprometida com as reais necessidades da educação brasileira.

Desenvolvimento

O presente trabalho contou com a realização de oficinas pedagógicas na Escola Estadual Flauzina Dias Viegas, município de Paranavaí – PR, em um período de seis meses, com turmas do ensino fundamental e médio tanto no período matutino como no vespertino.

Para desenvolver as oficinas, seguimos diferentes etapas: selecionar o tema de estudo, que se refere à escolha realizada por pessoas que se propõe a construir uma oficina, reunir todo o material possível sobre o tema, buscando subsídios em materiais como revistas, filmes, livros, mas também nas conversas cotidianas. (CORRÊA, 2000, p.150).

As oficinas ministradas (Capitalismo e Sociedade de Consumo, Território Brasileiro, Importância da Água, Geografia do Paraná e Conceito de Paisagem) abrangeram variados métodos de ensino respectivamente (figura 1). A primeira temática contou com a exposição de aulas dialogadas, uso de recursos áudio visuais (televisor e data show), interpretação de músicas e poesias e confecção de cartazes. A segunda contemplou a realização de teatros, leitura de textos literários e construção de mapas temáticos. A terceira abarcou a confecções de trabalhos manuais (confecção das árvores das atitudes), apresentação de vídeos-documentários e realização de aulas extraclases. Na quarta oficina, foram confeccionadas maquetes dos aspectos físicos do Paraná, que segundo CASTROGIOVANNI (2000 p. 74) “a maquete é um **1174** modelo tridimensional do espaço, que funciona como laboratório geográfico, onde as interações sociais do aluno no seu dia-a-dia são possíveis de serem percebidas quase na totalidade” e realização de jogos educativos (bingo geográfico do Estado do Paraná). Na última oficina foi realizado um concurso de fotografia denominado de: “olhares geográficos de Paranavaí” e confecção de cartazes e murais sobre os tipos de paisagens existentes.

O ensino da Geografia deve ser trabalhado pelo professor por meio da utilização de diferentes linguagens que favoreçam aos alunos produzir e expressar ideias, opiniões, sentimentos e conhecimentos sobre o mundo. A literatura, o cinema, o teatro, a música, a televisão, a fotografia, os textos informativos, os gráficos e mapas, são linguagens que devem estar presentes na Geografia escolar.(GUIMARÃES, 2007, p. 50)

Desse modo, os docentes carecem fazer uso dessas inúmeras possibilidades de estudo para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo e duradouro, tornando os conteúdos mais dinâmicos, práticos e permitindo que o educando tenha maior capacidade de interpretação dos fatos que permeiam seu cotidiano.

As letras das canções, as poesias, as prosas, as pinturas, as histórias em quadrinhos, os filmes, as telenovelas, entre outros, apresentam as espacialidades vivenciadas pelos diferentes grupos sociais. São formas de registro das geografias de cada um de nós, daí a importância das mesmas serem pensadas e (re)apropriadas pelos professores da disciplina em questão.(KATUTA, 2007, p. 235).

A utilização dessas ferramentas didáticas-pedagógicas no âmbito escolar tem função de enaltecer o processo educativo, colaborando para despertar o interesse do educando em construir e entender o seu espaço de forma crítica, inovadora e favorecendo o desenvolvimento da criatividade individual e coletiva.



Figura 1 – Ferramentas metodológicas desenvolvidas no Pibid. Fonte: BERNARDI, W.A.

Conclusões

O PIBID atua no aperfeiçoamento e na valorização da formação de professores para a educação básica. Por meio desse Programa os discentes dos cursos de licenciatura das instituições de ensino superior se sentem mais preparados para enfrentar e desempenhar seu trabalho junto à comunidade escolar.

De acordo com TRINDADE et al 2013, programas que buscam a parceria entre a universidade e a educação básica promovem a interação do licenciando com a comunidade escolar dando um novo rumo à formação acadêmica do professor, onde o mesmo se torna conhecedor das problemáticas que permeiam o sistema educacional. Desse modo, o mesmo pode atuar como agente transformador da aprendizagem, permitindo assim ao educador, a construção de uma educação inovadora e comprometida com as reais necessidades do cenário educacional, superando assim, as deficiências e transformando a estrutura do ensino brasileiro.

O projeto executado na Escola Estadual Flauzina dias Viegas em forma de oficinas de ensino tem facilitado o contato direto com os alunos e com a realidade escolar, dando-nos a possibilidade de vivenciar e compreender as diversas faces existentes na mesma.

As experiências metodológicas proporcionadas pelo Programa foram de suma importância no conhecimento e realização de práticas pedagógicas inovadoras, elevando de forma qualitativa a formação dos futuros professores, contribuindo decisivamente para um sistema de ensino e aprendizagem que favoreça o educando, o professor e todos os atores inseridos na comunidade escolar, permitindo a interação entre aluno-professor e promovendo um aprendizado crítico e inovador.

Referências

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (Org). Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano. – Porto Alegre: Mediação, 2000.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e Práticas de Ensino**. Goiânia: Editora Alternativa, 2002.

CORRÊA, Guilherme et al. **Pedagogia Libertária: Experiências Hoje**. Editora Imaginário, 2000.

FREITAS, D. S.; FELDKERCHER, N.; MARTINS, F. N.; Oficinas pedagógicas: instrumento de valorização da diversidade no ambiente escolar. In: IX Congresso Nacional de Educação- EDUCERE III Encontro Sul Brasileiro de Psipedagogia, 2009.

FUNDAÇÃO CAPES MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Apresenta textos sobre PIBID- Programa Institucional de Bolsa à Iniciação à Docência. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em 06 ago. 2014.

GONÇALVES, E. F. O; SANTOS, D. P. DOS; TRINDADE, J. I. S. PIBID: Relato sobre a importância do Programa na formação do Licenciando em Geografia da Unimontes – Montes Claros – MG. In: EGAL, 14.,2013. Peru.

GUIMARÃES, I. Ensino de Geografia, mídia e produção de sentidos. Terra Livre – Geografia e ensino, Presidente Prudente, ano 23, v.1, n.28, p. 45- 66, jan – jun 2007.

SANTOS, F. J. S dos; SANTANA, M. S. S. A pesquisa à iniciação à docência: um estudo sobre o PIBID na Universidade Federal de Recôncavo da Bahia- UFRB. Disponível em:<<file:///C:/Users/Ariane/Desktop/Apesquisanainicia%C3%A7%C3%A3o%C3%A0doc%C3%AanciaumestudosobreoPIBIDnaUniversidadeFederaldoRec%C3%B4ncavodaBahia-UFRB.pdf.htm>> Acesso em: 03 ago. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CÔNCAVO DA BAHIA. Apresenta textos sobre PIBID- Programa Institucional de Bolsa à Iniciação à Docência. Disponível em <<http://www.ufrb.edu.br/pibid/o-que-e-o-pibid>>. Acesso em: 04 ago. 2014.

KATUTA, A. M. A educação docente: (re)pensando as suas práticas e linguagens. Terra Livre, Presidente Prudente, ano 23, v.1, n.28, p. 221- 238, jan – jun 2007.

FILOSOFIA POLÍTICA, DA TEORIA À PRÁTICA: O GRÊMIO ESTUDANTIL, ESPAÇO PRIVILEGIADO PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA NO COTIDIANO ESCOLAR

Maria Domingos Pereira Ventura¹
Christopher Kovalski Saporiti²
Eliane Forteski³
Selma Paula Lemos Guimarães⁴

Resumo: O presente relato visa socializar a importância de relacionar teoria e prática em sala de aula para a constituição de cidadãos críticos e autônomos ao longo do processo educacional. Partindo de uma pesquisa sobre o grêmio estudantil, motivou-se a concretização do mesmo numa escola que desde a sua criação não havia constituído o mesmo. Todo o trabalho foi conduzido pela disciplina de Filosofia, apoiado pela disciplina de história e contou com a participação dos estagiários do PIBID que se colocaram a disposição dos alunos para assessorá-los e partilhar suas experiências como membros de um grêmio estudantil. Foram meses trabalhosos para todos, mas extremamente gratificantes. A atividade que culminou com a constituição do Grêmio Estudantil foi a oportunidade de ensinar a nossos alunos como fazer o processo político de forma ética visando o bem comum.

Palavras-chave: Cidadania. Grêmio estudantil. PIBID. Participação.

Introdução

A Política, como tema que provoca questionamentos e reflexão crítica, que amplia a visão sobre as ações individuais e coletivas, além de apontar ideais de justiça, é assunto de grande relevância para o trabalho de filosofia no Ensino Médio.

Para a reflexão política, no segundo semestre de 2013, trabalhou-se Filosofia Política e seus desdobramentos com as turmas do segundo ano. Para o desenvolvimento de uma linha teórica, os pontos levantados seguiram a proposta das Diretrizes Curriculares de Filosofia, usando o livro “Iniciação à Filosofia” (Marilena Chauí) e pelos textos clássicos que fundamentam a tradição filosófica, como por exemplo: “Política” de Aristóteles, “O Existencialismo é um Humanismo” de Jean-Paul Sartre. Entre os conteúdos trabalhados destacamos “A invenção da política”; “Finalidade da vida política”; e “A sociedade democrática – traços, ampliação da participação, dirigentes e executantes, obstáculos”.

Para o desenvolvimento da prática política, optou-se pela apresentação da pesquisa sobre o grêmio aos demais alunos- tão carentes de voz – de um espaço para a articulação e concretização de direitos, deveres, necessidades e interesses, sendo este, instância deliberativa, de organização sistemática e de grande relevância para a formação de lideranças.

¹ Professora da Rede Estadual do Paraná. Especialista em Filosofia da educação. Supervisora do PIBID. mdventura@gmail.com

² Acadêmico do Curso de Filosofia (UFPR). Estagiário PIBID. shibakaito@yahoo.com.br

³ Acadêmica do Curso de Filosofia (UFPR). Estagiária PIBID. naniforteski@bol.com.br

⁴ Acadêmica do Curso de Filosofia (UFPR). Estagiária PIBID. paulalemosguimaraes@hotmail.com

DESENVOLVIMENTO

Durante muito tempo, a formação humana e acadêmica dos estudantes brasileiros ficou prejudicada em seu aspecto filosófico devido às condições que o sistema político do regime militar impôs à sociedade, visto que a área foi retirada do currículo escolar.

Em pleno resgate pelo espaço do pensar, pensar este que leve às ações que enalteçam o espírito humano (bem-comum, justiça, liberdade, etc.) é que se propôs a pesquisa sobre os mecanismos de atuação política por parte dos alunos no espaço escolar, esperando que a pesquisa e apresentação do que é um grêmio estudantil despertasse nos alunos o desejo de instituir o “Grêmio Estudantil”, no Colégio São Braz.

O intuito do grêmio, longe de apenas ser, uma instância para deliberação dentro da escola, tem, por premissas, estabelecer aos alunos um convívio/hábito com a realidade democrática de responsabilidade de escolha, ação, reflexão crítica e contato com a realidade política. Primeiramente, como nos lembra Aristóteles “o homem é por natureza uma animal social” (Política, I, 1253b, 15), portanto, a ideia do grêmio visa, em última análise, inserir os alunos dentro da esfera político/social, como seres atuantes. O que foi evidenciado posteriormente através de pesquisas feitas pelos alunos do Ensino Médio aos deputados estaduais e federais do Estado do Paraná, onde vários relatam que construíram suas carreiras políticas a partir da participação em agremiações, grêmios ou centros estudantis ao longo de suas vidas. Porém esses, ao mesmo tempo, em que tiveram tal oportunidade de construir e exercer sua “cidadania” através destas agremiações, os mesmos, longe de instigar a criação e ação em grêmios, reduzem a atuação política dos cidadãos apenas ao voto, a escolha a cada dois anos de representantes municipais, estaduais ou federais, como forma única e exclusiva de deliberação política dentro da democracia brasileira.

O Grêmio Estudantil propicia a autonomia dos alunos para deliberar, e ir além, constituírem-se e engajarem-se como seres dotados de voz, reflexão, e ações críticas. Nesse sentido, nos lembramos do existencialismo de Sartre, que nos diz que o homem se faz pela ação, “a única esperança está em sua ação e só o ato permite ao homem viver” (Sartre, 2009, p.630). O grêmio abre espaço para essa ação no ambiente escolar, e depois, como parte da constituição do aluno em cidadão, para agir diante do mundo. A ideia do Grêmio Estudantil encontra respaldo na disciplina de Filosofia, de sua professora, e dos estagiários do PIBID, já que é papel da filosofia promover tal formação, como bem lembra a seguinte citação da Declaração de Paris para a Filosofia:

“[...] ação filosófica formando espíritos livres e reflexivos capazes de resistir às diversas formas de propaganda, fanatismo, exclusão e intolerância, contribui para a paz e prepara cada um para assumir as responsabilidades face às grandes interrogações contemporâneas [...]” (UNESCO, 1995)

Essa inserção dos alunos na cidadania, que o Grêmio Estudantil busca propiciar na prática, uma apropriação da ação dos indivíduos que nelas se inserem, apropriação política, de suas ações que sejam deliberadas, pensadas, e refletidas pelos próprios alunos, é nesse sentido, a filosofia toma um papel importante, como fica nitidamente expresso nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Filosofia da SEED/PR, de desenvolver:

“a capacidade de indagação e crítica; qualidades de sistematização, de fundamentação; rigor conceitual; combate a qualquer forma de dogmatismo e autoritarismo; disposição para levantar novas questões, para repensar, imaginar e construir conceitos, além da sua defesa radical da emancipação humana, do pensamento e da ação, livres de qualquer forma de dominação.” (SEED/PR, 2008, p.48)

É neste quesito, onde a filosofia abre seu espaço de indagação, e conflui para uma ação política e criadora de cidadãos críticos e ativos dentro da sociedade. A filosofia desvinculada da práxis, da prática humana, e isto é, da política, seria em última instância, letra morta, contradição imanente, ou ainda, uma filosofia puramente contemplativa, sem caráter de ação, ou formação política, e, portanto, uma filosofia distante das demandas da sociedade, “A Filosofia é filha da ágora e sua origem a vincula à política. Uma Filosofia sem compromissos com a humanidade e distante da política, seria por si só uma contradição insuperável.” (SEED/PR, 2008, p.48), e do próprio indivíduo, uma vez, que a reflexão filosófica abre o espaço de um pensamento não atrelado a uma ideologia, a uma lógica determinística.

No ano de 1952 (122 anos após a existência do bairro), depois de muito apelo da população inaugurou-se a primeira instituição de ensino (com oito alunos e dois professores), de nome: “Escola Isolada São Braz”. Somente em 1998, em consonância à Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, passou a se denominar “Escola Estadual São Braz – Ensino Fundamental”. E finalmente, a partir do ano de 2009, passou a se denominar “Colégio Estadual São Braz – Ensino Fundamental e Médio”. E somente após 62 anos de existência do colégio, é agora, no ano de 2014, com a orientação da professora de filosofia Maria Domingos, e suas aulas de “Política”, que pela primeira vez o colégio São Braz instituiu o órgão máximo de representação dos estudantes: o Grêmio Estudantil a partir de um desejo despertado nos alunos pelo conhecimento do assunto.

O Colégio Estadual São Braz – Ensino Fundamental e Médio está localizado na Avenida Vereador Toaldo Túlio, nº 2880, esquina com a Rua Ludovico Lucca – São Braz. Em 2014, a escola conta com 525 (quinhentos e vinte e cinco) alunos divididos nos turnos manhã e tarde

Etapas do projeto:

1ª etapa: iniciada no 3º bimestre de 2013, nas turmas dos 2º anos do EM, com aulas expositivas sobre o tema da política e atividades que mostravam o sistema político brasileiro realçando sempre a noção de cidadania.

2ª etapa: no 4º bimestre ampliou-se a proposta de pesquisa e ao invés de escrever aos políticos vereadores e deputados, optou-se por tornar a teoria em prática. Para tanto a disciplina de Filosofia contou com o auxílio da disciplina de História que desenvolveu pesquisas simultâneas sobre o grêmio e a vida política no Brasil. A pesquisa proposta aos alunos do segundo ano tinha como objetivo pesquisar sobre: “O que é o grêmio estudantil? Quais são os objetivos? Quais são as possibilidades de atuação? Quais são os desafios? Onde se pode chegar?”. Os alunos foram divididos em equipes que deveriam pesquisar, preparar e confeccionar cartazes ou outros materiais para a apresentação do grêmio a outra turma da escola. Este trabalho visava à reflexão sobre a cidadania e colheu como resultado o terreno para o lançamento do Grêmio Estudantil no início de 2014.

3ª etapa: no início do ano de 2014, os antigos alunos do 2º ano, agora 3º ano, que não poderiam ser líderes do grêmio por estarem concluindo o ensino médio, criaram a comissão pró-grêmio. Estes alunos estudaram o assunto e elaboraram um calendário para a realização dos passos necessários à criação do grêmio disponibilizado no mural da escola. Em março foram retomadas as atividades necessárias a constituição do grêmio estudantil. Para tanto, a comissão pró-grêmio produziu e entregou material explicativo sobre o grêmio estudantil onde fixaram a data limite para a inscrição das chapas. A ficha de inscrição das chapas e o regulamento foram deixados na secretaria da escola. Realizaram uma reunião de esclarecimentos com os membros de cada chapa, onde foram informados sobre os limites de atuação do grêmio estudantil. As propostas das chapas foram analisadas pela comissão pró-grêmio, direção e professores.

Para assegurar a correspondência das propostas à propaganda durante a visita as turmas, as chapas foram acompanhadas por estagiários do PIBID ou pela professora de filosofia. A eleição do grêmio estudantil se deu no dia 10 de abril nos períodos da manhã e da tarde sob coordenação da equipe pró-grêmio e estagiários do PIBID contou com a

participação das chapas e *Patrono*, sendo vencedora a chapa *The Kings*. A posse da chapa eleita se deu no dia 17 de abril de 2014.

Considerações finais Considerações finais

Buscou-se, por meio da inserção dos alunos nas aulas de política e ética, trazê-los para a prática da política, isto é, propiciou-se a conjunção entre o prático e teórico, uma práxis, tal como Paulo Freire conceitua “A práxis, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo.” (1970, p.21), o qual foi e é nossa intenção com a conjunção do Grêmio Estudantil e a Filosofia no Colégio São Braz. Acreditamos que ainda é pouco, mas que, mesmo diante das dificuldades, da inserção dos alunos na vida pública, na cidadania, e além, é claro, na reflexão filosófica acerca dos temas políticos e éticos, conseguimos progredir imensamente, e deveras, a eles, que com responsabilidade tomaram para si a escolha de agir em prol de sua comunidade, escola, e vida pública.

Dentro desta relação, os próprios alunos agora buscam voz, dentro e fora do grêmio, questionam a escola, se envolvem com a comunidade, na construção da mesma, e, portanto, o grêmio, vem, mesmo com dificuldades, a significar um progresso diante da vida cidadã destes alunos.

1181

Referências Bibliográficas

ARISTÓTELES. Política, Trad. Mário da Gama Kury. 3 ed. Brasília: EDUNB, 1997.

SARTRE, Jean Paul. **O Existencialismo é um Humanismo**. Tradução Luiz Damon Coutinho in *Antologia de textos filosóficos*, Paraná: Ceolin & Lima Serviços Ltda, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

SEED/PR (Secretaria de Estado da Educação do Paraná). **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Filosofia**, 2009. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_filo.pdf

FISIOLOGIA VEGETAL DO ESTÔMATO NA PRÁTICA - RELATO DE EXPERIÊNCIA

Renan Marek¹
Fernanda Patrícia Schoeninger¹
Denise Fontana dos Santos²
Everton Ricardi Lozano da Silva³

Resumo: Uma das maiores dificuldades encontradas na educação básica de ensino consiste em desenvolver atividades práticas que despertem a curiosidade dos alunos. O PIBID Ciências Biológicas desenvolve uma série de atividades nas escolas públicas de Dois Vizinhos, entre as quais se destaca o auxílio na execução e ou elaboração de aulas práticas, materiais didáticos e projetos, juntamente com os professores de ciências e biologia. Assim, o objetivo desse trabalho é relatar a execução de uma aula prática de botânica para alunos do 8º ano do ensino fundamental no Colégio Estadual Leonardo Da Vinci, em Dois Vizinhos, PR. Ao realizar a atividade proposta, os alunos preparam e manipularam materiais, observando estruturas microscópicas dos vegetais. A importância da aula prática é realmente reconhecida para o aprendizado dos alunos, mostrando a interação do aluno com o professor e destes com o conteúdo previsto no currículo escolar.

Palavras chave: Ensino Fundamental. Atividades Práticas. Transpiração vegetal. PIBID.

Introdução

As aulas prática estimulam a curiosidade científica dos alunos, desafiam a imaginação, aguçam o raciocínio, desenvolvem a capacidade de resolver problemas e a compreensão de conceitos teórico básicos ao método de observação prática. Além disso, permitem que, por meio da manipulação de materiais e observação de organismos, os alunos tenham contato direto com equipamentos presentes nos laboratórios, propiciando também ao aluno, contato com um vocabulário científico diferenciado.

KRASILCHIK (1988) destaca que as aulas práticas contribuem na preparação do cidadão para a vida, de modo coletivo.

A importância dada a aulas práticas que, tradicionalmente, originava-se de sua eficiência como forma de aquisição de informação dos chamados produtos de ciência, deriva, agora, do potencial educativo de repetição do processo usado pelos cientistas em seus laboratórios na busca de informação e descobertas. Procedimentos como observação, elaboração de hipóteses e confrontação destas com dados obtidos pelos estudantes dão significado a vários modelos experimentais, tornando-se meio de preparar o cidadão que, de forma racional e fundamentado por informações fidedignas, possa cooperar para o bem coletivo (KRASILCHIK, 1988, p.56).

Autores como Luneta (1991) *apud* (SILVA et al. 2011, p. 82) também destacam que as “aulas práticas auxiliam no desenvolvimento de conceitos científicos, permitindo também que

¹ Discentes do Curso de Ciências Biológicas, Bolsistas do Programa de Bolsas de Iniciação a Docência – PIBID – Ciências Biológicas da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Câmpus Dois Vizinhos, PR – UTFPR-DV. renan rm.marekk@gmail.com ; fernandaschoeninger@outlook.com

² Professora Especialista da Educação Básica, Supervisora do PIBID – Ciências Biológicas da UTFPR- DV, no Colégio Estadual Leonardo Da Vinci, Dois Vizinhos, PR. denise@seed.pr.gov.br

³ Coordenador do PIBID/ Ciências Biológicas/Coordenação de Ciências Biológicas-UTFPR-DV, Dois Vizinhos, PR, BR. evertonricardi@utfpr.edu.br

os estudantes aprendam a compreender situações de seu mundo, assim como desenvolver soluções para problemas”.

As aulas práticas são umas das inúmeras metodologias possíveis utilizadas como complemento e adequação do conteúdo estabelecido no currículo escolar, visando contemplar as inúmeras inteligências existentes em sala de aula. São inúmeros os desafios do cotidiano docente, e enfrentá-los é tarefa rotineira, principalmente em uma sociedade complexa e mista, diversificada em costumes, raças e culturas, como a atual.

O PIBID Ciências Biológicas desenvolve uma série de atividades nas escolas públicas de Dois vizinhos, dentre as quais se destaca o auxílio na execução e ou elaboração de aulas práticas, materiais didáticos e projetos, juntamente com os professores de ciências e biologia. Assim, o objetivo desse trabalho é relatar a execução de uma aula prática de botânica para alunos do 8º ano do ensino fundamental no Colégio Estadual Leonardo Da Vinci, em Dois Vizinhos, PR.

Desenvolvimento

A atividade proposta foi elaborada pelos alunos do PIBID – Ciências Biológicas para três turmas do 8º ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Leonardo Da Vinci, sob acompanhamento da professora das turmas.

A aula elaborada abordou conceitos relacionados à importância e funcionamento dos estômatos, objetivando esclarecer processos pertinentes à transpiração vegetal. Anterior à aula prática em questão, trabalhou-se em sala de aula, juntamente com o professor responsável pela disciplina, conceitos básicos relacionados à morfologia da folha, suas estruturas e funcionamento, destacando o estômato e o seu papel biológico. Ao finalizar a aula teórica, o professor repassou instruções importantes pertinentes à aula prática do dia seguinte, solicitando aos alunos que coletassem e trouxessem folhas da planta *Alternanthera philoxeroides*, popularmente conhecida como Perna-de-saracura, bredo-d’água ou erva-de-jacaré.

Para a atividade, utilizaram-se os seguintes materiais: folhas da planta *A. philoxeroides*, pinça, microscópio óptico, pipeta, lâmina de barbear, lâmina para observação microscópica, lamínula, papel toalha e material para anotação.

A prática teve início com uma breve retomada da explicação teórica em sala de aula no dia anterior sobre os estômatos. Em seguida, algumas orientações e procedimentos foram destacados com os alunos para que a aula transcorresse com êxito. Os alunos foram

organizados em grupos com cinco componentes, a fim de facilitar a supervisão do professor e orientação dos procedimentos.

Cada grupo recebeu uma folha para observar atentamente aspectos morfológicos, como coloração, brilho e textura nas partes inferior e superior, além do contorno da borda. Em seguida receberam orientação dos pibidianos para realizar, cuidadosamente, um corte peridérmico, com a lâmina de barbear, sobre a face inferior da folha e, com auxílio de pinça, fizeram a transposição deste corte para uma lâmina, pingando sobre o mesmo uma gota de água, cobrindo posteriormente com uma lamínula. Após o procedimento, os grupos levaram o material preparado para observação em microscópico óptico, onde com o auxílio dos pibidianos, puderam observar os estômatos, suas estruturas, as células-guarda, as células epidérmicas e o ostíolo.

Os alunos participaram ativamente da atividade em todas as etapas de preparação e, concomitante a observação, houve o reforço dos conceitos vistos em sala de aula, sanando, também, dúvidas provenientes da observação. Questionamentos como: “Professor, o ostíolo da minha lâmina está mais fechado que o da lâmina do meu colega. Por quê?”. Tais indagações enriquecem a aula e possibilitam a transposição ou reforço de conceitos básicos abordados relacionados à prática.

1184

Ao realizar a atividade prática sobre estômatos e as trocas gasosas foi possível perceber o quanto os alunos apreciam este tipo de aula e como a maneira de seguirem orientações e desenvolverem procedimentos em equipe foi, consideravelmente amadurecendo no decorrer da aula.

Os alunos foram avaliados pela participação e pela organização durante todo o desenvolvimento da atividade, desde a preparação das lâminas até a resolução dos exercícios propostos. Estes foram questionados, antes para analisar seus conhecimentos prévios; durante para avaliar o grau de compreensão das orientações dadas; e, depois da finalização dos procedimentos, considerando o aproveitamento da prática e o conhecimento adquirido com a exposição teórica e prática.

Conclusão

A aula atingiu os objetivos propostos, haja vista que todos os alunos conseguiram visualizar os estômatos e suas estruturas, bem como, demonstraram conhecimento sobre o tema proposto na avaliação, esta que foi realizada de forma processual.

Percebeu-se nitidamente que ao observar os estômatos na prática, os alunos sentiram-se confortáveis em fazer perguntas relacionadas ao tema, bem como a compreensão do conteúdo em questão, tornou-se mais prazerosa, menos enfadonha e cansativa.

A importância da aula prática é realmente reconhecida, para o aprendizado dos alunos, mostrando a interação do aluno com o professor e destes com o conteúdo previsto no currículo escolar.

Bibliografia

KRASILCHIK, Myriam. Ensino de Ciências e a Formação do Cidadão. **Em Aberto**, Brasília, ano 7, n. 40, out./dez. 1988. Disponível em:

<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/672/599>> Acesso em 18/set/2104.

SILVA, V.M., GELLER, M ; SILVA, J. O uso de diferentes estratégias no ensino de artrópodes: relato de uma experiência **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 11, n. 3, 2011, p.84-92.

FORMAR CIDADÃOS: CRENÇA OU REALIDADE

Silvane Lopes¹
Yedda Lemos Sperotto²
Laura Beatriz da Silva Spanivello³

Resumo: Ser professor de Língua Portuguesa exige a arte do bem falar e do bem escrever. Seu trabalho no universo escolar agrega objetivos como: formar cidadão, elevar a auto-estima do aluno, desenvolver a leitura e a escrita de forma quase mágica. Partimos de Bakhtin (2003), Geraldi (2002) e Faraco (2009) para formalizar os conceitos norteadores da disciplina citada, após Fernandes (2011), Silveira (2009) e Viana (2013) servirão de embasamento teórico inicial para levantarmos dados juntamente com discentes de outras licenciaturas oferecidas pelo IFPR- Câmpus Palmas, a fim de investigar se tais mitos concretizam-se também na realidade do Município de Palmas-PR.

Palavras-chave: Mitos. Educação. Escola.

Introdução

Durante as últimas décadas do século XX e as primeiras do século XXI, a escola e a disciplina de português passaram por modificações em relação às concepções e aos objetos de ensino, com as modificações ocorridas podemos observar varios mitos que cercam o cotidiano escolar. Bakhtin aponta que nos constituímos como sujeitos sócio-históricos no seio das diversas interações das quais participamos. A profissão de professor de língua portuguesa é recente. Até 1930, a maior parte dos professores, era oriunda das Faculdades de Filosofia, apresentava domínio da gramática normativa, dos conhecimentos literários, da retórica e da poética. Nessa época surgiu um mito que nos chama à atenção “É preciso saber gramática para falar e escrever bem”. A maioria dos professores de língua portuguesa acha que a gramática é fundamental na vida das pessoas, para ser “cultura” necessita conhecer as regras gramaticais. É papel do professor, conscientizar o aluno de que existe uma maneira “correta” de escrever e que a língua falada depende do contexto no qual estamos inseridos, é necessário que os educandos tenham conhecimento da gramática, não para fazerem uso constante, mas adequarem à fala de acordo com o contexto no qual estão inseridos. Com base no mito anterior, procuramos descrever neste trabalho alguns mitos e explica-los de uma maneira simples e clara.

1186

2. A formação familiar e escolar

¹ Acadêmica do Curso de Licenciatura em Letras – Instituto Federal do Paraná. Bolsista CAPES/PIBID – Projeto Língua Portuguesa silvane.lopes@hotmail.com

² Acadêmica do Curso de Licenciatura em Letras – Instituto Federal do Paraná. Bolsista CAPES/PIBID – Projeto Língua Portuguesa - yedda_sperotto@hotmail.com

³ Mestre em Letras – UFSM. Professora do Curso de Licenciatura em Letras – Instituto Federal do Paraná. Coordenadora PIBID – Projeto Língua Portuguesa laura.spanivello@ifpr.edu.br

A existência de um núcleo tradicional - com pai, mãe e filhos - não determina a maior atenção à Educação em casa. Esta atenção pode ser garantida em diferentes estruturas familiares. Todos podem estimular a vida escolar dos filhos desde que saibam como. Conhecendo seus alunos e o contexto social em que vivem, a escola pode ajudar as famílias a reconhecer o valor da assiduidade e garantir um ambiente de aprendizado em casa.

E sobre o papel da escola: “será que é sua função elevar a auto-estima dos estudantes?” *Não, temos mais um mito.* A principal função da instituição é ensinar os conteúdos curriculares. O aluno se sente capaz quando reconhece que aprendeu algo e, para que isso ocorra, é preciso que o professor saiba o nível de aprendizagem em que cada aluno encontra-se. Vale lembrar que aprendemos com os erros e a avaliação eficiente é capaz de apontar em quais aspectos cada um pode melhorar. Somente boas condições de aprendizagem podem contribuir para elevar a auto estima rebaixada em relação ao desempenho escolar insuficiente. Quando um estudante com dificuldades é comparado com os melhores da sala, seu esforço pode sinalizar apenas mais um fracasso e o resultado será novamente a desmotivação.

1187

3. O professor e o livro didático

À figura do professor somou-se a figura do livro didático, como se oferecer ao professor um livro que pudesse assumir sozinho o papel de ensinar, pudesse se configurar como uma solução para o despreparo. “Para os pequenos, livros ilustrados e com texto curto são os melhores”, *nos deparamos com outro mito.* Desde cedo, as crianças precisam ter contato com bons livros, não só com belas ilustrações, mas também com narrativas de qualidade, isso é o que torna a leitura prazerosa. No passado, o primeiro livro era um presente para as crianças que aprendiam a ler, hoje, no entanto, quanto mais cedo elas entram em contato com o mundo das letras, maiores as possibilidades de tornarem-se futuras leitoras. Publicações com poucas palavras ou frases soltas podem parecer mais adequadas às turmas que ainda não foram alfabetizadas, mas acabam transmitindo a ideia de que a leitura é sempre rápida e fácil. Ao ouvir textos maiores e melhores, os pequenos ampliam progressivamente a capacidade de ouvir e de se concentrar. Ao ter a oportunidade de conhecer a boa literatura, eles entendem, por que vale a pena ler. Para os professores em exercício, nas redes públicas de ensino: “os livros didáticos seriam de dois gêneros: verdadeiros livros de textos para os alunos e livros-roteiros para os professores, para que aprendessem” (Geraldi, 2002, p. 117).

4. A formação do aluno

Do professor responsável pela produção do conhecimento, passamos ao professor responsável pelo controle da aprendizagem. De sábio, pesquisador, produtor de conhecimento, o professor passa a ser um transmissor de um conhecimento já produzido. Então, o que dizer do seguinte mito: “Conteúdo dado é conteúdo aprendido”. O professor ensina, propõe atividades e problemas, mas isso não significa que todos aprendam da mesma forma. Não adianta prosseguir com o cronograma se os alunos não estiverem entendendo. Seguir para o próximo assunto e ignorar aqueles que estão com dificuldade e trazer impactos cada vez mais difíceis de superar. Quando necessário, é preciso voltar ao mesmo assunto com outras formas de abordagem.

O conhecimento deve fazer as pessoas se sentirem inteligentes, capazes, fortes e autônomas. O grande desafio da escola é demonstrar a importância do saber na sociedade moderna e o quanto aprender pode ser desafiante e interessante. É dessa sensação que deve vir à satisfação pelo estudo. As brincadeiras certamente deixam os alunos mais animados, mas, se o objetivo é levar a turma a aprender os conteúdos previstos em cada disciplina, o melhor caminho é propor situações desafiadoras, que façam sentido para o aluno e valorizem o seu esforço em superar limites. Para planejá-la, a primeira condição é conhecer o que todos já sabem. Assim, você não apresenta um desafio tão difícil que possa desmotivá-los nem tão fácil que os desestimele a dedicar tempo a ele.

Observa-se a emergência de novas questões no âmbito da formação do professor. Ressalta-se o distanciamento entre a teoria e a prática, trabalhava-se com um universo imaginário, sem que fosse facultado ao professor em formação o contato crítico e reflexivo com a realidade na qual ele é chamado a atuar, é onde aparece o estágio como atividade teórica que permite conhecer e se aproximar da realidade. É dada ênfase à dificuldade no domínio da língua em sua variante padrão, dificuldade essa constituída ao longo da vida escolar dos professores em formação. Faraco relata que a urbanização intensa e a escolarização em massa puseram em evidencia a realidade sociolinguística do país. A escola negligencia o ensino da linguagem como atividade discursiva, e as aulas se resumem em repetições e assimilações, centradas na gramática normativa. Não se trata de excluir um tipo de gramática para se privilegiar outra, mas permitir que o aluno nas atividades de produção, leitura e escuta de diversos gêneros textuais possa refletir sobre o uso da linguagem, a partir dos diversos fatores existentes, para aprender a manipular o seu discurso de acordo com as situações comunicativas a que for exposto. Portanto, cabe à escola através de um trabalho

pedagógico sistemático possibilitar ao aluno o uso da linguagem oral e escrita nas mais diversas situações comunicativas com plena habilidade para transitar por esses espaços com êxito.

5. Conclusão

Para cumprir a função de ensinar bem a língua portuguesa é necessário ter formação e conhecimento acerca do assunto, para saber lidar com os vários mitos e preconceitos que circundam o processo de ensino/aprendizagem da oralidade e da escrita. E dentre eles destacamos a ideia de “erro”, a escola precisa livrar-se desse mito, pois tal crença desvaloriza a fala que identifica o aluno a sua comunidade, o uso de uma das variantes linguísticas é estabelecido a partir da relação entre os falantes e o contexto da fala e não da ideia de uma língua única, em que todos são obrigados a falar e escrever conforme a mesma cartilha.

O encontro cotidiano entre professores e alunos em sala de aula, com o objetivo de construir o conhecimento, envolve uma série de fatores que vão determinar tanto a qualidade da aprendizagem como a qualidade da formação mais ampla das crianças e jovens que freqüentam a escola. A sala de aula é, pois, um espaço privilegiado de aprendizagem, não somente para o aluno, mas, também para o professor, considerar as falas dos alunos em relação às práticas de seus professores é mais um recurso para análise. É necessário que se delimitem, junto aos professores, objetivos nítidos para cada formação e que essa ocorra de forma contínua, contemplando momentos de acompanhamento da prática docente de maneira particular, no cotidiano das escolas e das salas de aula.

1189

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **O problema do texto na lingüística, na filologia e em outras ciências humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola, 2009.

FERNANDES, Elisângela. **15 mitos da educação**. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/15-mitos-educacao-621800.shtml>>. Acesso em: 05 ago. 2014.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GOMES, Patrícia. **10 mitos e verdades na educação brasileira**. Disponível em: <<http://porvir.org/porcriar/10-mitos-verdades-na-educacao-brasileira/20121106>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência: diferentes concepções.** Disponível em: <http://www.cead.ufla.br/sisgap/cadSelecao/editais/outros/Estagio%20e%20docencia:%20diferentes%20concepcoesEdital062013_2.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2014.

SANTOS, Maria David. A formação docente e a importância da Sociolinguística na sala de aula. Disponível em: <<http://www2.uefs.br:8081/girlene/verArtigo.php?idArtigo=32>> Acesso em: 08 ago. 2014.

SILVEIRA, Ana Paula Kuczmynda. **Formação continuada em língua portuguesa – crenças, expectativas e saberes.** Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3325_1495.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2014.

VIANA, Marlene Aparecida. **Preconceito Linguístico e o Ensino da Gramática.** Disponível em: <<http://pedagogiaaopedaletra.com/preconceito-linguistico-e-o-ensino-da-gramatica/>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

FORMAÇÃO DE LEITORES: LEITURA DE POESIA NO ENSINO MÉDIO A PARTIR DO ACERVO DO PNBE

Angelita Maria dos Santos¹
Sheynna Hyurya Domingues²
Willian Carneiro Bianeck³

Resumo: Este trabalho objetiva apresentar e discutir uma atividade de leitura de poesia realizada em duas turmas de segundo ano do ensino médio a partir de dois poemas, um de Carlos Drummond de Andrade e outro de Ferreira Gullar. Essa atividade buscou promover o letramento literário por meio do compartilhamento das experiências de leitura entre os alunos das turmas, contribuindo assim, para a construção de uma comunidade de leitores, conforme a proposta de Cosson (2011). Verificamos como resultado da atividade o interesse pelo gênero poesia, de que até então os alunos declaravam não gostar. Demonstraremos neste trabalho como discutimos os poemas seguindo os princípios teóricos e metodológicos de Cosson como estratégia para a formação de leitores e como essa atividade ajudou para as atividades seguintes de leitura de poesias.

Palavras-chave: Comunidade de leitores. Letramento. Leitura de poesia. Formação de leitores.

Introdução

O projeto PIBID *Formação de Leitores: integrando biblioteca e sala de aula* coordenado pela Prof.^a Dr.^a Milena Ribeiro Martins – UFPR, iniciado em março de 2014, visa contribuir para a formação de leitores de literatura e promover ao mesmo tempo a utilização dos livros do acervo PNBE (Plano Nacional Biblioteca da Escola) criado em 1997, que distribui às escolas públicas obras de literatura de forma sistemática, contribuindo significativamente para a diversidade e qualidade dos acervos escolares. No entanto, a maioria das escolas públicas desconhece o PNBE mesmo recebendo os livros do acervo, conforme levantamento de Paiva (2012). Por isso, priorizamos a utilização dos títulos e autores desse acervo nas atividades de leitura na escola.

O trabalho dos bolsistas se baseia na utilização desse acervo para promover a formação de leitores em conjunto com a metodologia de sistematização da leitura para o letramento literário e para a formação de uma comunidade de leitores, segundo a proposta de Cosson (2011). Assim, nossa estratégia inspira-se na sequência didática por ele proposta, que estabelece uma rotina de leitura com o objetivo de que o trabalho com a literatura na escola possa ir além da simples leitura das obras ou do estudo exclusivo da História da Literatura.

Desenvolvimento

¹ Aluna da graduação em Letras – UFPR – angelitam75@gmail.com

² Aluna da graduação em Letras – UFPR - shyurya@gmail.com

³ Aluno da graduação em Letras – UFPR - willianbianeck@gmail.com

Desenvolvemos as atividades com poemas seguindo a proposta da sequência expandida de Cosson, que contempla os seguintes passos: contextualização, motivação, introdução, leitura, primeira interpretação e segunda interpretação. Essa proposta objetiva direcionar o trabalho de literatura na escola de maneira a contribuir para a formação do leitor.

A professora das turmas, nossa supervisora no projeto PIBID, solicitou que trabalhássemos com textos que abordassem o tema Ditadura Militar, pois neste ano de 2014 o início do período do regime militar no Brasil completou 50 anos. Decidimos que trabalharíamos preferencialmente com poesia, pois em outras atividades de leitura extraímos informações diretamente dos alunos sobre suas preferências de leitura e identificamos a falta de compreensão e interesse por esse gênero. Pesquisamos então na lista de livros do acervo PNBE disponível na escola e identificamos quais autores e obras abordavam o tema ditadura militar. Selecionamos dois poemas: “Boato” de Ferreira Gullar, que tem sua obra completa disponível no acervo PNBE e “Apelo” de Carlos Drummond de Andrade. Drummond tem parte da sua obra disponibilizada pelo PNBE, mas sendo um autor presente na lista do PNBE, utilizamos o poema “Apelo” que integra o livro Versiprosa de 1967.

Preparamos uma primeira aula para mostrar como a ditadura militar era tematizada ou representada na poesia daquele período, estimulando os alunos a perceberem que a poesia também é um instrumento de construção de identidade histórica e social e que o registro poético de uma época participa de forma significativa na representação da realidade de momentos históricos.

Iniciamos a atividade de leitura pela motivação com uma contextualização presentificadora, que consiste em posicionar os alunos diante do tema e sua relação com o presente. Para isso usamos como exemplo notícias sobre o regime ditatorial na Coreia do Norte, que exerce a supressão da liberdade de expressão naquele país atualmente. Em seguida partimos para a contextualização histórica como introdução e recuperamos no contexto histórico brasileiro o período do regime militar, o regime de governo anterior ao golpe, o golpe militar, a influência dos Estados Unidos no apoio ao golpe, a duração e as consequências desse regime no período em que se estendeu, como a perseguição política, prisões de jornalistas, políticos, estudantes, o desaparecimento de pessoas após as prisões e a censura na imprensa, no teatro e na música.

A partir dessa abordagem contextualizadora, observamos o crescente interesse pelo tema. A sequência seguinte, leitura dos poemas, seguiu de forma produtiva e as contextualizações ofereceram sentido ao que era lido. Essa estratégia de leitura

contextualizada propiciou a compreensão dos passos seguintes, que foram as contextualizações estilísticas e poéticas dos textos. Os alunos conseguiram perceber na linguagem poética os sentidos produzidos pela estrutura e organização dos textos e como primeira interpretação relataram suas impressões gerais sobre os poemas e o impacto desses sobre a sua sensibilidade leitora.

Passamos então para a etapa da segunda interpretação, com o objetivo de fazer a leitura detalhada de um dos temas presentes no texto. Escolhemos o tema liberdade de expressão. O debate em relação aos poemas foi em clima de entusiasmo, pois os alunos diziam estar contentes por ler e compreender o que diz um poema, eles prestaram atenção na leitura, nas interpretações e ideias trazidas ao debate pelos colegas. O interessante foi que alunos apontados pela professora supervisora como os mais desinteressados, como o caso de Jhon do 2º B, foram os que mais participaram do debate.

Para finalizar solicitamos a produção de um texto que deveria responder a duas perguntas: O que você entende por liberdade de expressão? Como a liberdade de expressão beneficia ou prejudica os brasileiros atualmente? Essa atividade se insere também na proposta de segunda interpretação.

1193

As atividades seguintes com poesia, no mesmo molde metodológico proposto por Rildo Cosson, foram realizadas na biblioteca da escola para que os alunos tivessem contato com o objeto livro, pois até aquele momento trabalhávamos com fotocópias de textos, embora sempre trazendo conosco e apresentando a eles os livros de que os poemas fazem parte. Demos a eles a liberdade de escolher, dentre os livros que selecionamos, qual poema gostariam de ler e comentar. Destinamos um autor para cada turma, selecionados de acordo com o critério de maior número de exemplares disponíveis, dessa maneira, trabalhamos com o livro *Melhores Poemas de José Paulo Paes* no 2ºA e com o livro *Melhores Poemas de Manuel Bandeira* no 2ºB, ambas as obras integram o acervo PNBE de 2009.

A atuação das turmas dentro da biblioteca escolar foi bastante produtiva. Os alunos se mostraram entusiasmados com o contato e manuseio dos livros e também com o fato de poderem decidir sobre qual poema iriam discorrer. Para escolher um, eles leram uma variedade, o que também era nosso objetivo.

Cada turma foi dividida em grupos de três ou quatro alunos e para cada grupo foi destinado um exemplar do livro. Após entregarmos os livros para os grupos, explicamos que a atividade consistia em: leitura do poema pelo grupo, escolha de um representante que leria o

poema em voz alta para todos os alunos, e uma interpretação do poema que seria compartilhada oralmente.

Os alunos participaram da atividade muito comprometidos com a proposta, eles solicitavam ajuda quando não entendiam um termo ou uma palavra e também consultavam os dicionários de português disponíveis, que eram variados e com um número bom de exemplares. Cada grupo conversava entre si tentando encontrar uma interpretação conjunta e por vezes éramos solicitados para confirmar se a interpretação feita por eles estava coerente e se eles poderiam apresentá-la de tal maneira. Como o exercício foi proposto com o intuito de estimular o compartilhamento da experiência de leitura e mostrar que eles eram capazes de compreender um poema, nós procurávamos não julgar entre interpretação certa e errada, quando percebíamos alguma interpretação fora de contexto indagávamos aos alunos o que o texto dizia e refazíamos a leitura com eles. Na maior parte dos casos o ato de ler e reler juntamente com os alunos já bastava para que eles entendessem qual era o sentido ou em que ponto do texto eles estavam se equivocando.

Conclusão

1194

Percebemos como resultado que o fato de seguir uma sequência didática nas atividades de literatura tem grande importância para se atingir os objetivos de letramento literário e formação de uma comunidade de leitores; e que ao se trabalhar diretamente com livros ao invés do recurso da fotocópia e ao usarmos o espaço da biblioteca, onde os alunos tiveram acesso a materiais que puderam consultar em caso de dúvidas foi estimulante para a leitura e troca de experiências de leitura, promovendo assim, o início da formação de uma comunidade de leitores. Todos os alunos participaram e se divertiram, eles queriam falar, expor suas ideias, alguns chegaram a pedir para discorrerem sobre mais de um poema, o que na medida em que o tempo deixou, nós permitimos. Eles gostaram de atribuir um significado, um sentido para o que estavam lendo, gostaram de discutir sentidos possíveis, o que foi muito gratificante para nós e principalmente para eles. Embora tenhamos conseguido respostas positivas às aulas anteriores, as aulas na biblioteca foram as mais produtivas e significativas devido à variedade de poemas escolhidos e lidos, o que contribuiu para os debates que se seguiram.

Notamos que na biblioteca atingimos um número maior de alunos, pois conseguimos que eles se reconhecessem como membros e agentes ativos para a construção de uma comunidade de leitores, por meio da troca de experiências de leitura, com isso as atividade de produção de texto, solicitada posteriormente foi aceita, compreendida e executada com

empenho e satisfação. Por fim, pudemos comprovar que as teorias e práticas propostas por Cosson contribuem significativamente para a formação de leitores de literatura.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, Carlos Drummond. Versiprosa. Crônica da vida cotidiana e de algumas miragens. Rio de Janeiro, José Olympio Editora, 1967.

BANDEIRA, Manuel. Melhores poemas de Manuel Bandeira. 17.ed. São Paulo: Gaia, 2008.

COSSON, Rildo. Letramento Literário: teoria e prática. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2011.

GULLAR, Ferreira. Poesia Completa e Prosa. 1.ed. Rio de Janeiro: Lacerda Editores, 2008.

PAES, José Paulo. Melhores poemas. 6.ed. São Paulo: Gaudí Editorial, 2008.

PAIVA, Aparecida. Literatura fora da caixa: o PNBE na escola. São Paulo: UNESP, 2012.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PIBID: A UTILIZAÇÃO DA CHARGE NO ENSINO

Nathan Felipe da Silva Caldana
Guilherme Henrique de Sene Vieira
Mayara Otuka

Resumo: Este trabalho é fruto das experiências vivenciadas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do curso de Geografia, da Universidade Estadual de Londrina/UEL. O objetivo frente ao projeto, desenvolvido por bolsistas do PIBID, foi dinamizar o debate sobre os impactos, no território brasileiro, após a FIFA WORLD CUP BRAZIL 2014. Como metodologias da ação docente foram usadas charges para abordar a dicotomia entre países subdesenvolvidos e desenvolvidos, além dos aspectos econômico-sociais dos países que sediaram copas anteriormente e os impactos em seus territórios. Dessa forma, foram lançadas as bases para se refletir sobre os problemas sociais da sociedade brasileira, frente ao momento em que o país sediou a Copa do Mundo 2014. O público alvo deste projeto foram os alunos do oitavo ano de uma escola da rede pública em Cambé, a fim de construir uma visão mais crítica sobre os impactos do megaevento.

Palavras-chave: Charges. Megaevento. Formação Crítica. PIBID.

Introdução

A experiência muitas vezes nos serve para evitar equívocos, desastres e até contratempos encaminhando certa forma de processo para um resultado esperado. O conhecimento acumulado pela humanidade, tanto empírico quanto científico, passa através das gerações de várias formas.

Seja por livros, pinturas em cavernas, instrumentos, pergaminhos e oralmente, a história dos homens e seus feitos são guardados por motivos científicos ou sociais. Toda essa forma de representação humana nos diferencia das demais espécies. A capacidade de pensar racionalmente e reproduzir a sensação através da linguagem é o que faz haver comunicação. De acordo com AGUIAR; BORDINI (1993, p.09 apud MOURA e TORRES, 2012, p. 293):

As linguagens são representações da expressão humana, por meio de signos, imagens, movimentos sensório-motor que expressam a vontade de se relacionar com outros seres ou objetos, para que a troca de conhecimentos, experiências, movimentos, capacidades, interesses e desinteresses, seja possível. O ser humano se racionaliza e se diferencia das demais espécies pela habilidade cognitiva [...]

É através da linguagem que o homem se reconhece como humano, pois pode se comunicar com outros homens e trocar experiências.

Com o advento tecnológico que propiciou uma maior comodidade para a vida humana, assim como uma maior fluidez e acesso à informação, ficou bem mais fácil guardar e passar para frente o conhecimento humano. Cabe a nós docentes, utilizar desses meios tecnológicos para a aprendizagem efetiva dos alunos, como também, torná-la mais atraente e interativa.

A internet foi se tornando mais acessível ao público das grandes massas, possibilitando assim, uma rápida troca de informações e consequentemente, conhecimento. No século 21, a internet se tornou algo tão acessível que um acontecimento ocorrido na Rússia, por exemplo, já é transmitido para o resto do mundo em apenas algumas horas. Tornou-se assim um grande meio de troca rápida de informações, sendo que quem não sabe utilizar ou não tem acesso a ela hoje em dia acaba ficando à margem do mundo, pois chegamos a uma época muito imediatista, sendo que o que você procura saber, na internet as informações a respeito do procurado aparecem quase que instantaneamente.

A Charge assim tornou-se um interessante veículo para aprendizagem e abordagem de um conteúdo. Por possuir também característica visual e às vezes até cômica, atrai o aluno muito mais a refletir e repensar a matéria em que estão trabalhando, além da capacidade de decifrar mensagens que não estão explicitadas em palavras. Por isso o tema: “Despertando a visão crítica por meio da charge em sala de aula”. “As charges surgem da necessidade de dinamizar e expandir o conceito de leitura, processo essencial para o desenvolvimento cognitivo do ser humano enquanto civilizado.” (MOURA E TORRES, 2012, P. 305).

Este estudo parte da experiência de atividades realizada no Colégio Estadual Maestro Andréa Nuzzi nos meses de Maio e Junho de 2014, aplicado em duas turmas de oitavo ano do ensino fundamental situado no município de Cambé, norte do Paraná.

1197

Desenvolvimento do projeto.

O Pibid é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica tendo como uma das propostas a inovação da metodologia em sala, tornando a aula além de exposição de conceitos e dados, interativa e reflexiva. A superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem também é um dos grandes objetivos do projeto.

O ensino de Geografia infelizmente é visto por alguns alunos como algo monótono, desnecessário, cabendo a nós futuros docentes analisar os “erros” dos professores com a metodologia do ensino. Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem é o grande diferencial do PIBID.

Preso ao tradicional, o ensino de Geografia acaba se resumindo a copiar tabelas, livro didático e aulas teóricas podendo assim levar o aluno disperso a não participar do conteúdo, fazendo-o pensar em tudo durante a aula menos na matéria em que o professor de Geografia está trabalhando. Aulas de campo também são extremamente necessárias em Geografia e acabam não ocorrendo por falta de recursos nas redes públicas de ensino, e vontade da equipe acadêmica como também aulas diferenciadas e dinâmicas. O conteúdo acaba ficando longe do aluno, não o atraindo e assim não fazendo a relação de ligação matéria-cotidiano e podendo perder o interesse pelo conteúdo exposto.

Assim, uma interessante ferramenta para o ensino é a Charge, que além do recurso visual, contém mensagens interpretativas e sutilmente percebíveis, o que gera um maior interesse do aluno no conteúdo. Ela traz também o contexto histórico-social de um determinado momento, podendo não ser compreendida por alguém fora do assunto ou da época e contexto em qual a Charge está inserida. A Charge ainda favorece a uma melhor interpretação e observação dos alunos, dois fatores importantíssimos no estudo da Geografia.

Trazer o conteúdo para a realidade do aluno é uma das melhores formas de atraí-lo para a aula, tornando-o participativo e propiciando o debate em sala.

1198

O tema que cada graduando ingressado no PIBID iria trabalhar com os alunos seriam a respeito do aniversário de Londrina e Cambé. Entretanto, como a copa coincidiria em acontecer um pouco depois de encerrarmos as atividades no colégio, foi decidido que trabalharíamos o tema: “A Copa do Mundo 2014 pode ajudar o Brasil a sair do subdesenvolvimento?”.

O Brasil que é considerado o país do futebol, já havia sediado uma copa do mundo anteriormente no ano de 1950, devido a Europa estar se reerguendo do impacto gerado pela Segunda Guerra em seu território, coube a nós do continente Sul americano sediar o evento.

Entretanto, devido aos países europeus estarem devastados pós-guerra e os países ex-colônias ainda estarem no processo de desenvolvimento, a organização que promove o megaevento futebolístico, FIFA, no francês: “Fédération Internationale de Football Association” não fez tantas cobranças do Brasil para sediar o evento.

No ano de 2014 o Brasil novamente sediou um dos mais famosos megaeventos esportivos do planeta, a Copa do Mundo FIFA. Por tal motivo, foi extremamente interessante abordar a Copa em sala de aula na perspectiva geográfica, analisando quais seriam os impactos dela sobre o território e o seu legado para o povo brasileiro.

A análise do território brasileiro também foi necessária para a abordagem do tema, sendo utilizados conteúdos como subdesenvolvimento, multinacionais e a divisão internacional do trabalho. O estudo de como foram escolhidas as cidades sedes também foi abordado relacionando-o ao constante giro de turistas que favoreceria a economia dos locais onde aconteceriam os jogos e cidades vizinhas que fazem parte da região metropolitanas.

Como as temáticas esporte e charge são extremamente atrativas para os alunos e ainda atreladas a um conteúdo atual, as aulas foram bem aproveitadas e absorvidas pelos alunos.

A busca por conhecimento prévio foi um dos meios implantados para aplicar essas aulas. Perguntas como “O que vocês sabem sobre a economia do Brasil?”, “Vocês conhecem a Divisão Internacional do Trabalho?” e “O que são a BRIC's e países emergentes?” foram aplicadas e o resultado foi alarmante. Assim revolvemos aplicar o uso de charges para explicar o conteúdo, pois tais conceitos já haviam sido trabalhados com os alunos, porém, a fixação deles não ocorreu.

A charge por conter um tom humorístico e ser trabalhada a partir de desenhos fixou a atenção dos alunos e em aula posterior pedimos aos alunos que produzissem análises das charges e explicassem como eles chegaram à conclusão da própria e a partir desse conhecimento elaboramos uma espécie de debate sobre o conteúdo administrado e o resultado foi impressionante, em vista do conteúdo prévio. “Mudaras bases de partida de um raciocínio, as relações associativas e repulsivas entre alguns conceitos iniciais, o conceito angular, a idéia maciça e elementar que suporta todo o edifício intelectual” (MORIN, 2002, p. 82).

Uma charge principal foi trabalhada com os alunos, a respeito da Divisão Internacional do Trabalho (D.I.T.). Antes de ser trabalhada, retomamos todo o contexto político, econômico e social do Brasil da época colonial até o século 21. Conforme a sociedade da época havia um determinado modo de produção e com a Divisão Internacional do Trabalho e seu papel no modo capitalista.

O Brasil por ter sido a colônia de exploração portuguesa assim como rica em recursos minerais e matéria-prima, muito serviu aos países imperialistas em processo de industrialização. Assim, o papel do Brasil no mercado internacional era o de fornecer matérias-primas, produtos brutos e força de trabalho “o aspecto psicológico da educação, em prejuízo da análise da organização capitalista da sociedade, como fator essencial para a determinação da estrutura educacional” (GADOTTI, 1993, p. 149)

Com isso, como a maioria dos países que foram colônias e tornaram-se independentes, o Brasil ficou dependente da tecnologia desenvolvida pelos países considerados desenvolvidos ficando assim, subdesenvolvido.

Com o crescimento populacional e com os investimentos das multinacionais em território brasileiro, o mercado consumidor e a mão-de-obra cresceram fortemente fazendo o Brasil assumir o *status* de País Emergente. Um país é considerado emergente quando possui forte potencial econômico, grande mercado consumidor e uma questão primordial, ser subdesenvolvido. O termo BRIC'S serve para designar cinco países emergentes que existem na economia atual: Brasil, Rússia, Índia, China e, recentemente agregada, África do Sul.

A África do Sul foi um grande aspecto trabalhado em sala pelas duas peculiaridades dela frente ao tema das aulas: ser um país emergente e ter sediado a última Copa do Mundo. Os países que haviam sediado as Copas anteriores, descartando o Brasil em 1950, eram todos países considerados desenvolvidos, politicamente e economicamente estáveis. A África do Sul ainda continha traços do processo colonial e imperialista ao qual no Brasil também ocorrerá. A desigualdade social e a miséria entram em contraste com prédios luxuosos e centros considerados "urbanizados e desenvolvidos".

1200

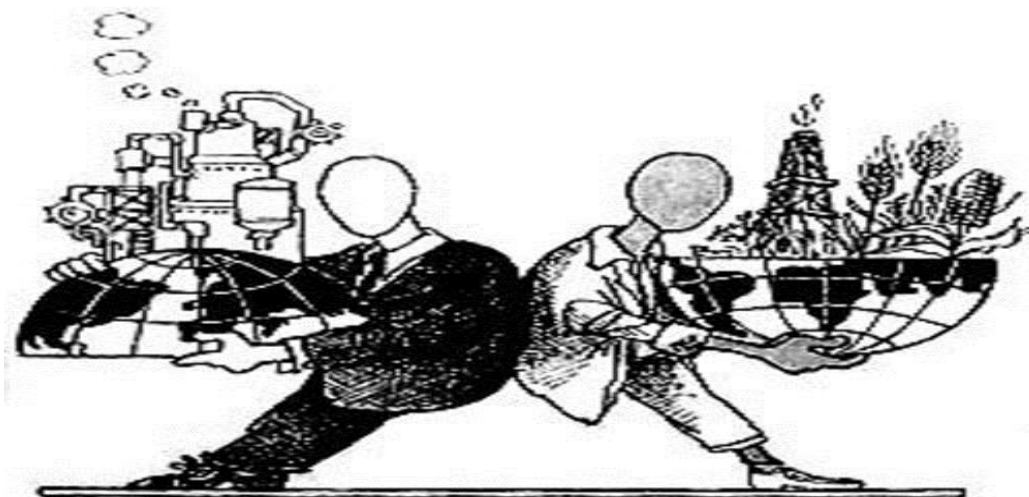
Quando a África sediou a Copa em 2010 famílias foram desapropriadas de terrenos próximos aos estádios. A África do Sul não tem o futebol como esporte principal igual ao Brasil, assim, os estádios usados na Copa de 2010 são quase que inutilizáveis para a população local, tornando-se os tão chamados Elefantes Brancos. O mesmo episódio do despejo de famílias se repetiu no Brasil. Não obstante, a Copa do Brasil foi a mais cara já realizada, não se compara a nenhuma outra. Os gastos para o cofre da União chegam a 30 bilhões de reais. Foi deixada a dúvida aos alunos, irão os estádios da Copa serem nossos "elefantes brancos"?

Aos alunos mostramos os efeitos negativos e positivos do acontecimento da Copa e sua marca no território nacional. Mesmo com tanto dinheiro usado, houveram melhorias de infraestruturas nas cidades sedes, algo extremamente necessário, porém necessitou do megaevento para a realização dessas obras. O olhar dos investimentos estrangeiros também cresce com o país sediando tal evento, algo importante para a economia visando que o país já é considerado emergente. Mostramos o caso de Apucarana, onde uma empresa local de produção de bonés foi eleita pela FIFA como produtora oficial dos bonés do "Fuleco" para a Copa.

Com esse conteúdo utilizado meios as charges os pontos negativos e positivos trabalhados, com o conhecimento prévio e a liberdade de opinião, discutimos com os alunos os efeitos da Copa para o Brasil.

A Charge usada durante a aula serviu para despertar uma visão mais crítica e ler as entrelinhas do passado para entender o presente do país.

Figura: 1 Charge:



(Fonte: Portal Do Professor)

1201

Como exemplo do rendimento de uma das atividades usamos as algumas perguntas para coletar o conhecimento adquirido, a baixo exibimos uma das respostas feitas por um aluno do 8º ano da Escola Estadual Maestro Andréa Nuzzi no município de Cambé:

Pergunta 1: O que acontece com a esfera da Terra?

Resposta: “É cortada nos dois hemisférios, dividindo o hemisfério norte do sul.”

Pergunta 2: O que ela representa?

Resposta: “A diferença econômica nos dois hemisférios do globo.”

Pergunta 3: Que características são representadas no hemisfério Norte e Sul?

Resposta: “O hemisfério Norte representa os países desenvolvidos com representação das grandes indústrias. O hemisfério sul representa os países subdesenvolvidos e emergentes com representação da economia rural.”

Pergunta 4: Em sua opinião por que os hemisférios foram representados assim?

Resposta: “Pela maioria dos países desenvolvidos estarem localizados no hemisfério Norte.”

Grande parte dos alunos respondeu as perguntas e mostraram interesse em conhecer mais a economia de seu país. Em aulas posteriores procuramos trazer mais informações sobre

economia como PIB, PIB per capita, Índice de desenvolvimento humano. Os resultados foram ótimos.

Conclusão

Desta maneira concluímos que a utilização de charges tem uma grande importância na aprendizagem cognitiva, por meio de imagem e o balão de diálogos, transmite uma mensagem de reflexão e questionamento, de uma forma diferenciada e infinitas leituras e interpretações, de acordo com a compreensão de cada leitor, das experiências que cada um já viveu, da imaginação, recordações, visão de mundo. Desta maneira a charge é um ótimo instrumento de ensino e aprendizagem explorando várias áreas do saber, abrindo a imaginação ao desconhecido e a crítica atuais, além de contribuir para a educação do aluno de uma forma rápida e descontraída da matéria estudada. A partir do momento em que o aluno observa uma imagem, este, recebe a possibilidade de externar seus pensamentos, suas interpretações e inquietações transformando, com isso, o seu olhar mais atento. Assim sendo, a leitura charges traz importante contribuição ao processo de desenvolvimento para uma leitura crítica do mundo.

1202

A inclusão do projeto Pibid se faz necessário para os futuros docentes adquirirem experiências e aprenderem a utilizar meios que atraiam a atenção do aluno de maneira a aplicar assim a melhor aula possível e sairmos da Universidade capacitados para sermos excelentes professores.

Referências Bibliográficas

MORIN, E. A cabeça bem feita: reformar a reforma/reformar o pensamento. Rio de Janeiro:Bertrand Brasil, 2002.

GADOTTI, M. Organização do trabalho na escola e autonomia. **Revista Brasileira de Administração da Educação**, Brasília. 1993.

PENA, Rodolfo Alves. **Divisão Internacional do Trabalho: DIT**, <<http://www.brasilecola.com/geografia/divisao-internacional-trabalho-dit.htm>> Acesso em 15 set 2014

SILVA, Camila Gasparetto. **O papel do Brasil na divisão internacional do trabalho sob a ótica da teoria marxista da dependência**. Florianópolis. 2010.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PIBID: A INDISSOCIABILIDADE ENTRE O ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Jaqueline Angélica dos Santos Matos¹

Suelen Prestes Coutinho²

Eucimara Ferreira dos Santos³

Resumo: Este trabalho é resultado da integração entre teoria, prática e pesquisas desenvolvida na escola Municipal Centro de Educação Integral Augusto César Sandino como objetivo de relatar as experiências e atividades desenvolvidas durante o exercício da docência das bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de iniciação á docência – PIBID. Neste processo de experiências buscamos articular a teoria, prática e a pesquisa, pois criam condições para problematizar e questionar premissas estabelecidas, que levam a novos caminhos, á novas práticas pedagógicas, necessárias à formação dos docentes, promovendo assim a integração entre educação superior e educação básica.

Palavras-chave: Ensino. Aprendizagem. Pesquisa. Experiência.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) traz a oportunidade dos docentes em formação conhecerem a prática pedagógica, as tramas do cotidiano escolar.

A Escola Augusto César Sandino foi uma das escolhidas para a pesquisa e complementação dos estudos acadêmicos cujo objetivo é transpor a teoria confrontando-a com a prática. Ao iniciar o curso de Pedagogia, é fácil acreditar que conhecer as técnicas, autores renomados, e novas teorias é suficiente para enfrentar a realidade, mas é quando o docente está diante das dificuldades educacionais em sala de aula ou em um ambiente escolar, é que percebem que teoria e prática precisam estar relacionadas. Dessa forma o Projeto PIBID proporciona aos docentes em formação do curso de Pedagogia conhecer as vertentes fundamentais para uma educação de qualidade: teoria e prática pedagógica.

Na escola Augusto Cesar Sandino, houve momentos em que a teoria parecia estar distante da prática, mas ao retornar à pesquisa foi possível identificar as teorias que fundamentam o conhecimento científico e dá base para o trabalho pedagógico desenvolvido na escola.

Este trabalho apresenta os desafios das Pibidianas, as dificuldades observadas os avanços conquistados bem como o conhecimento da realidade vivenciada.

¹Graduanda em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Jaqueline_angelica@hotmail.com;

²Graduanda em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Su_coutinho1990@hotmail.com.

³ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná. Professora da rede municipal de Curitiba. eucimarasantos@hotmail.com.

Desenvolvimento

Para iniciar as atividades foi necessário fazer uso do realismo nominal, instrumento com qual é possível verificar como está a representação do pensamento da criança com a relação entre signos/objetos. No realismo nominal a criança relaciona a palavra com o tamanho do objeto, objetos grandes têm nomes grandes, e pequenos, nomes pequenos. Para então identificar os níveis de aprendizagens: Pré-silábica, Silábica, Silábica Alfabética e alfabética.

As crianças estavam em níveis totalmente diferentes um do outro, sendo esta, uma característica normal para uma sala de aula. Entretanto, para o terceiro ano, turma na qual o trabalho foi realizado, algumas crianças apresentavam uma defasagem de conteúdo, pois, ainda, estavam nos dois primeiros níveis.

Após várias observações e diálogos estabelecidos com o estudante foi iniciado o trabalho de reforço escolar, mesmo ainda sem saber como alfabetizar crianças por meio de um instrumento que se adequasse ao nível de desenvolvimento cognitivo das mesmas, com uma metodologia que contemplasse suas dificuldades e que estas pudessem ser contornadas com atividades lúdicas.

A pesquisa e o planejamento foram fundamentais para que fosse dada sequência aos planos de aulas, assim foi possível perceber, como diz Freire,

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho intervindo, educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2004 p.29)

Nesse sentido, Freire fundamenta as ações desenvolvidas no cotidiano escolar dando a ela um caráter científico e constante na prática pedagógica.

O planejamento, a pesquisa, as observações feitas, direcionaram o trabalho pedagógico de maneira que trouxe encantamento e respostas positivas, pois as crianças não só aprendiam, mas também se divertiam, por que viam como um desafio novo a enfrentar e assim mais fácil de compreender. Segundo Freire:

Trata-se basicamente de uma visão diferente da prática educativa. Na educação das crianças, o importante não é abrir a cabeça delas para lhes dar nomes de ilhas e vultos, mas possibilitar que as crianças criem conhecendo e conheçam criando [...], expressando-se e expressando a realidade, numa compreensão crescentemente lúcida de sua realidade. (FREIRE, 1981, p.79)

A Escola Augusto Cesar Sandino, é uma escola que funciona em tempo integral, em um dos períodos há o contra turno que os estudantes realizam atividades diferenciadas como:

artes, dança, oficina de meio ambiente, ciência e tecnologia, entre outras. Mas, no trabalho mais direcionado a alfabetização, que acontece no período chamado de regular, o caderno faz parte das atividades para registro diário de conteúdos e os estudantes com dificuldades não gostam de utilizar o caderno como forma de registro. Portanto, as pibidianas tiveram que planejar e buscar na teoria como colocar os jogos e as contações de histórias, como uma ferramenta constante nos momentos de aprendizagem.

Durante as primeiras atividades, foi colocada a disposição materiais de pesquisas, jogos ofertados pelo MEC para as crianças de terceiro ano. O primeiro jogo usado foi: Palavra dentro da Palavra; Este jogo estimula às crianças a busca pela leitura e a descoberta de novas palavras.

Houve também em especial um plano de aula que foi por meio da contação de história com o livro: “O menino que aprendeu a ver” no qual usou recursos como: tintas, jornais, revistas para recortes, papel Kraft; aquele momento também se percebeu o quanto os alunos conhecem da própria realidade, mas não a reconhecem dentro da escola, é como se a vida e a escola fossem separadas, ou melhor, isto é, não ser letrado, Segundo Magda Soares: “Alfabetizar é ensinar o código alfabético, letrar é familiarizar o aprendiz com os diversos usos sociais da leitura e escrita.” (SOARES, 2003, p.5)

1205

[...] não basta apenas aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e de escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com práticas sociais de escrita. (SOARES, 1999 p. 45 - 46)

Essa atividade proporcionou uma situação em que a criança teve que se colocar no lugar do menino da história, no qual teve que descobrir suas primeiras palavras, reconhecendo-as no seu dia-a-dia.

Ensinar de forma lúdica e significativa foi um caminho para que gostassem do que estavam aprendendo, as dificuldades eram muitas havia crianças em diferentes níveis de alfabetização (pré-silábica, silábica, silábica alfabética, alfabética) tinha momentos em que não havia progresso durante a atividade, gerando assim necessidade de buscar como proporcionar uma atividade que contemplasse todos estes níveis. Outra dificuldade apresentada era a distração, entre uma atividade e outra. Entretanto, a cada atividade realizada percebíamos os avanços nos alunos com relação à leitura e o grau de envolvimento deles como sujeitos ativos no processo. Desde então as atividades passaram a ser voltadas para o trabalho com leituras a princípio feitas pelas pibidianas e após prosseguia-se com a interpretação, reflexão e a reprodução sobre o que tinham aprendido nesse sentido Freire aponta que “ensinar não é *transferir*

conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção e sua construção”. (FREIRE, 2004 p.22)

Essa percepção revela que embora não registrem, possuem um conhecimento vivido extra-escolar que notadamente dá suporte para a aprendizagem da leitura e escrita. Ao final do semestre os alunos do reforço apresentaram em sala de aula avanços significativos na leitura e escrita sendo que um deles saiu do reforço por se apresentar no nível alfabético. O mais gratificante foi perceber que as produções que antes não passavam de um simples tema, agora tinham duas, três linhas escritas e melhoravam a cada dia.

Assim, a educação efetiva e a educação com qualidade compreender o mundo através da leitura e da escrita demonstra a efetividade do direito a educação, sendo esta uma necessidade para alicerçar os demais direitos descritos na constituição e na declaração dos direitos humanos.

Conclusão

Através deste projeto pode-se afirmar que a escola está cumprindo o seu maior papel que é favorecer uma aprendizagem realmente significativa tanto para os alunos quanto para os docentes em formação. As atividades realizadas possibilitaram aos alunos vivências com a leitura e escrita que foram relevantes tanto para eles refletirem suas capacidades e competências quanto para compreender a realidade letrada além da escola.

Para nós docentes em formação coube refletir sobre nossas práticas pedagógicas com os alunos em questão, pois começamos com atividades simples que resultou num avanço significativo no desenvolvimento da leitura e escrita deles, porém vimos que podíamos ir além de um planejamento diário, propondo situações de reconhecimento da escrita de diferentes tipos de letras para que o aluno percebesse o uso delas no cotidiano, também refletimos sobre as diferentes possibilidades de atividades de alfabetização de acordo com os materiais disponíveis na escola, neste caso o diagnóstico foi um elemento fundamental para orientar o planejamento e acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos.

Por fim, analisamos novas propostas de planejamento para ampliar no processo de alfabetização dos alunos, tais como o trabalho com projetos e sequência didática. Em síntese foi um trabalho de grande relevância, pois se teve a oportunidade de compreender a realidade de uma escola municipal de educação básica, na forma prática, pois na graduação recebemos

parte da teoria que fundamenta a prática pedagógica, porém, somente na prática é que internalizamos o que foi ensinado adequando-se à realidade que a sala de aula apresenta.

A construção de uma prática que possibilita uma aprendizagem significativa, só acontece quando o docente faz da sua prática um exercício pela busca do conhecimento, onde quem ensina aprende, e quem aprende ensina. Neste relato de experiências, observou os desafios das Pibidianas com as dificuldades de aprendizagem durante o processo de alfabetização e letramento. Neste processo de troca de conhecimento e aprendizagem vimos à importância de uma orientação precisa, e que soube criar novas possibilidades de aprender com a realidade.

Portanto, não importa quantas vezes se tenha que refazer alterações nos planos de aulas, pois o objetivo não é ter um planejamento perfeito, visto que planejamento deve ser flexível e direcionado ao aluno, mas é adequar quantas vezes for necessário o processo de aprendizagem, até que se consolide.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE. Angela. **Contribuições de Teóricas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky**. Salvador; Prefeitura Municipal de Salvador. Disponível em <:http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-alfabetizar-letrar/lecto-escrita/artigos/referencial%20teorico%20-%20Em%C3%ADlia%20Ferreiro.pdf.> Acesso em: 19 de Setembro de 2014.

GADOTTI. Moacir. **Convite à Leitura de Paulo Freire**: Série pensamento e ação no magistério. Editora Scipione 1989.

ROCHA, Ruth. **O menino que aprendeu a ver**. 2ªEd. São Paulo. Quinteto Editorial, 1998.

SOARES, M.B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, M.B. **As muitas facetas da alfabetização**. In: Soares, M.B. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2003 a.

VASCONCELOS. Celso Dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino – Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico** – Elementos metodológicos para a elaboração e a realização. 16. Ed. São Paulo: Liberdade, 2000.

FORMAÇÃO DOCENTE: A IMPORTÂNCIA DO PIBID ATRAVÉS DO SUBPROJETO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA SENHORINHA MIRANDA MENDES EM PALMAS-PR

Priscila de Lima Bonafé
Márcio Flávio Ruaro
Cezar Grontowski Ribeiro

Resumo: O presente artigo apresenta como tema a importância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na formação docente, através do subprojeto de Educação Física desenvolvido na Escola Municipal Professora Senhorinha Miranda Mendes em Palmas-PR. Objetivos: Oferecer experiências pedagógicas aos acadêmicos do curso de licenciatura em Educação Física do Instituto Federal do Paraná – IFPR Campus Palmas; - Melhoria dos processos de formação dos discentes do curso de Educação Física do IFPR Câmpus Palmas; Refletir acerca dos impactos da experiência de inserção no espaço escolar dos acadêmicos do curso de Educação Física - IFPR, durante a participação como bolsistas no PIBID; Buscar a valorização da Educação Física enquanto elemento pedagógico e consistente no ambiente educacional e integrar os esforços das instituições de ensino fundamental nas séries iniciais com o Instituto Federal do Paraná. A metodologia adotada foi um enfoque qualitativo. O problema de pesquisa foi: Quais os impactos da experiência de inserção no espaço escolar dos acadêmicos de Educação Física, durante a participação como bolsistas no PIBID, considerando a formação inicial à docência? Conclui-se que a participação no PIBID contribuiu significativamente na formação profissional e pessoal dos acadêmicos, destacando que a construção e produção dos saberes durante o período são de suma importância para formação docente. Pois, as aprendizagens elaboradas servirão como subsídios para as práticas docentes futuras.

Palavras-chave: Formação docente e Educação Física escolar.

1 - Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma ação conjunta do MEC/CAPES/FNDE que oferece bolsas para discentes de cursos de licenciaturas, para que estes tenham experiências pedagógicas em escolas públicas do ensino básico, contribuindo, assim, na sua formação e na melhoria da qualidade de ensino dessas escolas.

O programa tem entre seus objetivos incentivar a valorização do magistério, ao incentivar os estudantes para a escolha da carreira docente. Participam das atividades os seguintes acadêmicos: Alessandra de Souza Castilho, Aline Bonfim de Lima, Aline de Souza Castilho, Christyan Henrique Zwicker, Cleyton Luiz Aguiar, Edson Luiz da Rocha Loffagem, Hewerton Ferreira Corrêa, Jaqueline Faion Perscisi, Jeferson Augusto Bernart, Laise C. Ramos de Oliveira, Leandro Ozogoviski, Leonardo Fortunato Nunes, Michely M. Mattos Machado, Priscila de Lima Bonafé e Yândara Danguí Kreve. Além de inserir os licenciandos

no cotidiano das escolas da rede pública estadual, proporcionando novas experiências metodológicas, tecnológicas e práticas, possibilitando inovação e interação entre as disciplinas e os futuros professores.

O objetivo principal deste artigo é refletir acerca dos impactos da experiência de inserção no espaço escolar dos acadêmicos do curso de Educação Física - IFPR, durante a participação como bolsistas no PIBID, considerando a formação inicial.

Atualmente, trabalha-se com a premissa de que a integralidade humana somente será possível se houver o estímulo nos mais variados aspectos que envolvem o indivíduo, quer seja social, físico, motor, cognitivo, psicológico ou fisiológico. Quando se refere ao ambiente escolar, objeto dessa proposta deve-se trabalhar com a consciência de um plano interdisciplinar, abrangendo os diversos tipos de conhecimento e capacidade de aprendizagem, tendo entre estas um destaque especial: o movimento humano.

A prática docente precisa ser muito mais que executar ações técnico-instrumentais. Não se pode mais falar de verdades absolutas na educação; a escola, assim como ocorre no ambiente social, apresenta aspecto organizacional dinâmico e as exigências demandadas são a cada momento maiores (GEERTZ, 1989).

As escolas de formação – no caso faculdades e universidades – em muitos casos, não conseguem acompanhar esse processo dinâmico e evolutivo, tendo como consequência a preparação de profissionais (professores) que estarão aptos a trabalhar em uma escola idealizada nesse ambiente, que muitas vezes não refletem a realidade das escolas.

O resultado é que esses professores fazem de suas ações/aulas repetições daquilo que aprenderam durante sua formação, e que em grande parte não são aplicações que trazem efetividade. Diante disso, uma proposição inicial para transformar esse quadro será superar o conceito do indivíduo fragmentado, ou seja, os aspectos motores e cognitivos são trabalhados separadamente.

A região sul do Paraná possui uma grande defasagem no que diz respeito ao trabalho da Educação Física nas séries iniciais. Há uma carência não somente nos aspectos motores, mas também nas demais instâncias (questões de valores, capacidade de aprendizado cognitivo, entre outras), da mesma maneira, são constatadas como deficitárias. Essa percepção reforça a necessidade do projeto que ora intencionamos, já que as ações propostas poderão ser suportes para não somente a melhoria da qualidade de formação dos bolsistas envolvidos, como

também podem ter impacto positivo nas ações da escola e qualidade de ensino. Desse modo, a pesquisa torna-se uma atividade meio e não atividade fim. Ela ocorre como um princípio educativo, servindo como forma de auxiliar na formação do futuro profissional.

Nesse enfoque, o presente projeto propõe inserir de forma significativa os acadêmicos no ambiente escolar, alterando os padrões outrora estabelecidos que priorizavam os aspectos biológicos e esportivos, para uma estruturação que supera a aplicação procedimental, como propõe Betti (2012).

Para isso, faz-se fundamental que os centros de formação pedagógicos – nesse caso especificamente as escolas de Educação Física – propiciem experiências que possam ser apropriadas pelos futuros profissionais, compreendendo estes como componentes curriculares e, principalmente, interdisciplinares, ou seja, a Educação Física deve ser tratada como ação pedagógica.

Assim, o PIBID é uma ferramenta que pode e deve ser utilizada como alavanca desse processo, sendo mais um elemento formador, juntamente com os estágios e conhecimentos disponibilizados nas disciplinas, já que se terá um suporte fundamental na preparação de qualquer profissional: a experiência, conhecimento e vivência do docente que já atua no ensino fundamental mesclada aos mesmos atributos do professor coordenador do subprojeto.

1210

Dessa maneira, o acadêmico estará constantemente inserido no cotidiano escolar, conhecendo e vivenciando todos os procedimentos adotados, as relações advindas desse processo, criando assim uma identidade própria que lhe permita inserir-se, ao final de sua graduação, com segurança, profissionalismo, conhecimento e coerência de ações, proporcionando assim uma maior e melhor qualidade de ensino as crianças dessa fase escolar, fator este defendido por diversos autores (KUNZ, 1994; MOREIRA, 1992; SILVA, 2001; STEINHILBER, 2006) como primordial na formação do profissional licenciado em Educação Física.

2 - Desenvolvimento

A intervenção iniciou em abril do ano de 2014 e ainda esta em andamento, apenas com a observação do espaço simbólico representado pela escola e o cotidiano que ali se construía nas práticas dos professores e alunos. Em seguida, buscou-se dar conhecimento aos alunos dos objetivos da intervenção, oferecendo a estes uma maior aproximação com os monitores, buscando uma integração positiva para os discentes. Neste momento, criou-se um movimento

para a formação de lideranças na escola a partir de representantes eleitos por seus pares para construir uma possibilidade de intervenção que viesse a ser legítima para o grupo.

Assim, foi realizado um diagnóstico com os alunos para verificar a real situação da disciplina e para mapearmos possibilidades de intervenção a partir da reflexão desta realidade. Conhecendo as dificuldades enfrentadas no local em relação à disciplina, o discurso mais representativo era o da falta de opções nas aulas de Educação Física, o descaso com a aula e a pouca participação dos discentes nas mesmas.

Percebeu-se, então, a necessidade de oferecermos diversos conteúdos da Educação Física que não estavam sendo contemplados nas aulas desta disciplina. Para possibilitar aos discentes novas vivências com conteúdos específicos da disciplina e temas transversais que ampliassem a compreensão dos alunos sobre o corpo e sobre o mover-se fazendo com que estes possam ter um novo olhar sobre a Educação Física, resignificando-a.

Muitas vivências e experiências que tivemos no início e durante o projeto PIBID, contribuíram muito para a nossa formação inicial. Começamos a ter outro olhar para a escola, para a criança e para sua realidade. Depois de participar do projeto, nós sentimos mais preparados para atuar numa sala de aula. Com o projeto temos a oportunidade de produzir trabalhos para eventos o que também contribuiu para nossa formação inicial.

1211

3 – Considerações Finais

Conseguiu-se, em pouco tempo, mostrar aos alunos uma pequena parcela da grande gama de práticas presentes no contexto da Educação Física escolar. E os alunos e a comunidade escolar tem se mostrado satisfeitos e contentes com o subprojeto de Educação Física –PIBID/IFPR

O aprendizado obtido foi esta sendo de grande relevância para todos os monitores, acadêmicos, supervisores e coordenadores, uma vez que pode-se exercitar a docência a partir de uma atitude cooperativa com os alunos.

O PIBID possibilita ainda oportunidade de reflexão para a equipe pedagógica da escola, principalmente para o professor envolvido como tutor. Pois, as inovações metodológicas utilizadas para o planejamento das ações podem mostrar que é possível

compartilhar responsabilidades e interesses com o projeto da disciplina de Educação Física, sofrendo grande influência do interesse do seu professor dentro da escola na produção de representações junto aos alunos.

Por meio do convívio realizado, tanto na construção do conhecimento, quanto na prática pedagógica e na aprendizagem, acreditamos que tudo foi muito importante para todos os envolvidos, principalmente para as crianças e adolescentes, este projeto traz e trouxe muitas experiências e possibilidades melhores de vida e realização de muitos desejos, sejam eles pessoais deles assim como os relacionados ao seu desenvolvimento de aprender na escola.

Referências Bibliográficas:

BETTI, M. Educação Física, cultura e sociedade. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/pefes/mauro_betti_artigo.pdf> Acesso em: 10 de fevereiro de 2012.

BOFF, L. **A Águia e a Galinha**. 46ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

_____, V. **A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física**. Caderno Cedes, ano XIX, nº 48, p.69-89, agosto 1999.

1212

BRAUNSTEIN, F.; PÉPIN, J. F. **O Lugar do Corpo na Cultura Ocidental**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

DAOLIO, J. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí - RS: Unijuí, 1994.

MENDES, M. I. B. S. **Corpo e cultura de movimento: cenários epistêmicos e educativos**. 2002. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2002.

NIETZSCHE, F. **Assim falava Zaratustra**. Trad. Mário Ferreira dos Santos. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

NÓVOA, António. Novas disposições dos professores: A escola como lugar da formação; Adaptação de uma conferência proferida no II Congresso de Educação do Marista de Salvador (Baía, Brasil), em Julho de 2003.

SILVA, A. M. Corpo e diversidade cultural. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, v. 23, n. 1, p. 87-98, set. 2001.

FORMAÇÃO DOCENTE E O PIBID: A IMPORTÂNCIA DA INDISSOCIABILIDADE ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA

Carmem Lúcia Gomes De Salis¹
Maria Paula Costa²

Resumo: Este trabalho objetiva debater a proposta do projeto do Pibid do curso de História da Universidade Estadual do Centro-Oeste, campus de Guarapuava/Pr que busca articular o ensino, pesquisa e extensão nas ações realizadas pelos participantes do Programa por entender a importância da indissociabilidade destes campos para a formação docente.

Palavras-Chave: Ensino De História. Pibid. Escola.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, criado pelo Ministério da Educação em parceria com outros órgãos governamentais, apresenta desde o lançamento de seu primeiro edital em 2007 uma trajetória ascendente de adesão por parte das universidades, acadêmicos e professores da rede básica de Ensino em todo o país. Podemos afirmar que o fortalecimento do programa enquadra-se, certamente, em um contexto mais amplo que envolve os debates, acerca do processo de valorização das licenciaturas e a tentativa de diminuir o distanciamento entre a universidade e a escola, realizados nas últimas décadas. Sendo assim, o programa prevê que o aperfeiçoamento da formação docente, necessariamente, passa pela criação de mecanismos que viabilizem a articulação entre a educação superior e educação básica, bem como entre a teoria e a prática.

Neste sentido, parte-se do pressuposto que no decorrer da licenciatura o fazer-se professor ultrapassa os muros da universidade e sua tessitura será construída, também, a partir da vivência no interior das escolas, nas relações com outros sujeitos presentes na vida escolar e fora desta. (COSTA; SALIS, 2012, p. 13)

Tendo em vista tais premissas, torna-se oportuno enfatizar que os princípios norteadores do Programa permitem, ainda, promover atividades pautadas na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Tal articulação possibilita ao acadêmico uma formação mais ampla evitando “[...]o reducionismo dessas atividades a uma dimensão apenas instrumental, vinculada ao “como fazer”. (CARVALHO; QUINTEIRO, 2013, p. iii)

¹Doutora em História e professora do Departamento de História da Universidade Estadual do Centro-Oeste-UNICENTRO/Guarapuava e Coordenadora do subprojeto PIBIB/História de Guarapuava. clsalis@uol.com.br

² Doutora em História e professora do Departamento de História da Universidade Estadual do Centro-Oeste-UNICENTRO/Guarapuava. paulaecosta@gmail.com

Em consonância com essas preocupações, o curso de História da Universidade Estadual do Centro-Oeste, campus de Guarapuava/Pr, desenvolve um projeto cuja preocupação é conscientizar os participantes da importância da articulação entre ensino, pesquisa e extensão no processo de iniciação à docência. Para isso, as ações foram pensadas dentro de eixos temáticos ligados às várias questões relacionadas às novas demandas sociais resultantes dos processos históricos que envolvem a História do Brasil. Neste sentido, as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná de História destacam a importância do professor trabalhar na disciplina de História temas que atendam aos dispositivos da legislação que versam sobre a obrigatoriedade no Ensino Fundamental e Médio na Rede Pública Estadual da Lei n. 13.381/01 sobre História do Paraná e obrigatoriedade no currículo oficial das leis: Lei 10.639/03 (História e Cultura Afro-Brasileira e Africana) e da Lei 11.645/08 (Ensino da História e Cultura dos povos indígenas do Brasil).

Haja vista que essas leis são recentes, as discussões sobre as mesmas tornam-se fundamentais no processo de formação de professores, assim como no âmbito escolar. Para tanto, projeto visa possibilitar aos participantes vivenciarem a prática docente, atentando para a complexidade que envolve a docência e articularem trocas de experiências com os professores supervisores das escolas parceiras e com os diversos sujeitos que compõe a cultura escolar. Por outro lado, objetiva-se que os alunos da escola, a partir das ações propostas, possam criar condições para ressignificarem as problemáticas correlacionadas a esses temas.

1214

Desenvolvimento

A aprovação das referidas leis, ocasionou uma “[...]série de consequências para o ensino da disciplina em sua totalidade e para a formação dos profissionais que atuam no magistério, em especial aqueles dessa área específica – a História”. (LIMA, 2009, p. 149) Embora já tenha se passado alguns anos desde a efetivação das mesmas e da obrigatoriedade no Ensino Fundamental e Médio, tais temas ainda são considerados “novos”, tanto no meio acadêmico quanto no ambiente escolar, gerando uma série de dúvidas não somente quanto a forma de abordagem teórico metodológica, mas também didático pedagógica.

A identificação de tais dificuldades - expostas pelos professores e acadêmicos nas reuniões do grupo de estudo, formado para debater questões teóricas sobre o ensino de História e a relação entre a teoria e a prática – foi determinante para a definição e redefinição

das preposições do projeto. Ou seja, primeiramente, era preciso “conhecer” o espaço escolar, seus sujeitos e como estes se relacionavam com os eixos temáticos que norteariam as ações.

Assim, buscou-se, enfatizar, que o professor não deve prescindir do reconhecimento do seu campo de atuação já que, o processo de construção do conhecimento, exige que este “[...]reflita acerca da realidade na qual está inserido e tente amalgamar a multiplicidade de saberes que o cerca, objetivando, com isso, pensar sua prática, orientar e reorientar suas ações[...].” (COSTA; SALIS, 2012, p. 33). Dentro dessa lógica, o acadêmico é estimulado a participar da dinâmica do ambiente escolar, buscando ressignificar seu espaço. A ideia é que este passe a entendê-lo enquanto detentor de uma cultura escolar. Para isso, os pibidianos são inseridos na escola, realizando observações de todos os aspectos que compõe esse universo (observações da prática docente, da infraestrutura e análise do Projeto Político Pedagógico e diretrizes vigentes). No entanto, Caimi ressalta que a preposição de ações significativas no processo de ensino aprendizagem exige, também, o cumprimento de outras demandas, tais como:

[...] 1)conhecer os interlocutores em sala, reconhecer seu lugar social, suas experiências prévias, suas práticas cotidianas, suas referências culturais, seus saberes cognitivos, para construir uma proposta de trabalho que lhes seja significativa; 2) conhecer diversas possibilidades de produção e de expressão do conhecimento histórico, de modo a operacionalizar diferentes estratégias para viabilizar as aprendizagens em sala de aula e fora dela, superando os limites impostos pelo uso exclusivo do livro didático e pelo verbalismo vazio; 3) conhecer os estudos sobre o desenvolvimento cognitivo e aprendizagem no campo da sociologia, da psicologia e da antropologia, para entender como as crianças e os adolescentes pensam, aprendem, se comportam, constroem conceitos e noções espaço-temporais. (CAIMI, 2007, p.30)

1215

O excerto nos chama a atenção para o fato de que ensinar é uma tarefa complexa, que envolve a mobilização de saberes variados. Dentro desta perspectiva, objetiva-se que os pibidianos entendam que o seu papel na produção do conhecimento histórico em sala de aula, vincula-se à ideia de intermediário entre os saberes da disciplina de referência e o “universo de compreensão dos estudantes” (LIMA, 2009, p. 149). Trata-se, portanto, da necessidade de perceber o aluno como sujeito no processo de ensino aprendizagem, pois conforme Cainelli, “[...] as crianças assimilam representações da realidade que adquirem na família e na sociedade, resultando em suportes para o desenvolvimento do pensamento histórico”. (CAINELLI; TUMA, 2008, p. 229) que podem e devem ser utilizados nas aulas de História.

Portanto, se os alunos possuem essas representações, qual seria a ideia que estes possuíam acerca do tema proposto para o desenvolvimento das aulas nas séries participantes

do projeto? Partindo desse questionamento, os pibidianos, conjuntamente com os professores supervisores, organizaram questionários investigativos para apreender as ideias prévias dos alunos acerca das temáticas selecionadas. O trabalho de categorização, também realizado em grupo, revelou as dúvidas e percepções dos mesmos e tornaram-se elementos essenciais para construção das aulas. Partindo das inquietações dos alunos, o próximo passo centrou-se na definição dos conteúdos específicos relacionados.

A intenção é fazer com que os iniciantes à docência em História percebam que para ensinar e propor atividades realmente significativas e que façam sentido para o aluno é necessário articular os “saberes” destes, com os seus próprios e os saberes da disciplina de referência. Para, Cainelli,

O trabalho do professor deve ancorar-se nos passos realizados pelo historiador para escrever sobre o passado. É preciso construir juntamente com a criança os meios para que ela entenda os procedimentos da construção historiográfica e como o historiador analisa os vestígios nos documentos para escrever a história. Nesse sentido, deve-se enfatizar o trabalho do historiador como método norteador das atividades na aula de história. (CAINELLI; TUMA, 2008, p. 229)

No entanto, para que isso aconteça os acadêmicos precisam conscientizar-se que a pesquisa é um elemento inerente à prática docente e que, portanto, o professor é, também, um pesquisador. Ou seja,

[...] alguém familiarizado com o processo de construção do conhecimento histórico. E, por certo, minimamente atualizado em termos historiográficos sobre o tema, capaz de saber procurar uma informação consistente e sistematiza-la para sua própria compreensão e para o ensino. (LIMA, 2009, p. 152)

Além disso, o conhecimento acerca dos procedimentos de construção do conhecimento histórico, auxilia na análise do material didático disponível para as séries participantes do projeto. Neste caso, os acadêmicos são estimulados a refletir acerca da narrativa presente nos manuais didáticos e como estes apresentam os temas selecionados para o projeto.

Conclusão

O Programa Institucional de Iniciação à Docência, sem dúvida alguma, proporciona ao acadêmico a possibilidade de refletir acerca da prática docente e sua formação, auxiliando na quebra de paradigmas há muito estabelecidos, principalmente ao que se refere ao papel do professor.

Portanto, o desenvolvimento do projeto pauta-se na importância da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, na medida em que propõe aos acadêmicos pensarem o

ensino e sua formação docente a partir da troca de experiências com o ambiente escolar e seus múltiplos sujeitos. A parceria com a supervisora torna a teoria sobre ensino algo prático e palpável, assim este elo faz com que ambos, acadêmicos e escola transformem e modifiquem a realidade presente na comunidade que atuam, bem como na percepção do que é ser professor. Neste sentido, a extensão é caracterizada como uma troca que permite agir no presente e no local (universidade e escola).

Embora tenhamos avançado na questão do professor pesquisador e extensionista acredito ainda ser necessário desconstruir a ideia reducionista de que, quem atua como professor não precisa saber os meandros da pesquisa e que a extensão é propor algo na universidade e aplicar na escola. Precisamos ultrapassar tais afirmações e ver a formação docente articulada com o constante saber-fazer, aproximando essas duas esferas de conhecimento, a Educação Básica e o Ensino Superior. O Pibid agrega mais uma oportunidade de mostrar na prática que a ideia de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é fundamental para uma educação de qualidade e para todos.

Referências Bibliográficas

1217

CAINELLI, Marlene; TUMA, Magda. Educação Histórica: Iniciando Crianças na arte da Construção do Conhecimento Histórico. *Actas das 7as Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Minhografe-Artes Gráficas Lda, 2008.

CARVALHO, Diana; QUINTEIRO, Jucirema. A formação docente e o PIBID: dilemas e perspectivas em debate. *EntreVer*. Florianópolis, v. 3, n. 4, p. i-xii, jan./jun. 2013.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Dossiê Tempo*. V.11, no. 21, p.17-32, 2007.

COSTA, Maria Paula; SALIS, Carmem Lúcia Gomes. *Estágio Supervisionado I e II: os debates sobre o ensino de História e a produção do conhecimento histórico*. Guarapuava: Ed. UNICENTRO, 2012.

LIMA, Mônica. Aprendendo e ensinando História da África no Brasil: desafios e possibilidades. CONTIJO, Rebeca, ROCHA, Helenice & MAGALHÃES, Marcelo. (Orgs) *A Escrita da História Escolar: Memória e Historiografia*. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

FORMAÇÃO DOCENTE E SUSTENTABILIDADE COM A METODOLOGIA DE ENSINO EXPERIMENTAL

GALESKI, Thomas Romano Cavalett¹
CARDOSO, Thiago José²
SOUZA, Paulo Nunes de³
BORNHOLDT, Vinicius Gibran Gehlen⁴

Resumo: Este artigo tem por objetivo fazer um relato da experiência dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID; o trabalho realizado com o corpo discente do Ensino Médio do Colégio Estadual João Bettega, de Curitiba, consiste em aulas experimentais de física. Com materiais simples, do dia a dia desses alunos, foi abordada a importância da preservação do meio ambiente além de procurar unir o estudo teórico com o experimental, implementando a interação entre os estudantes e, assim, melhorando o desenvolvimento interpessoal da turma e promovendo a experiência para os futuros professores (bolsistas do PIBID). Os resultados indicaram que a utilização de experimentos no ensino de física é favorável para o melhor aproveitamento dos conteúdos abordados, o que sugere que isto possa ser aplicado às áreas onde possam-se utilizar de experimentações, em especial de forma dinâmica.

Palavras chave: PIBID; Experimentos; Meio ambiente; Estudo de física.

Introdução

Dentre as dificuldades enfrentadas pelos professores em sala de aula a falta de interesse dos estudantes é, sem dúvida, uma das mais preocupantes; isto tende a aumentar quando o assunto é o ensino da ciência, principalmente a física. Por meio do PIBID os alunos da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), tiveram a oportunidade de vivenciar e enfrentar situações semelhantes, entre outras, quando propuseram materiais didáticos alternativos e metodologias diferenciadas como a experimentação com materiais de baixo custo.

Embora conste nas Diretrizes Curriculares Estaduais, essas atividades experimentais são pouco utilizadas nas escolas paranaenses e também brasileiras, segundo pesquisas feitas por Arruda e Laburú (ARRUDA & LABURU, 1996). A percepção sobre a falta de interesse dos estudantes nas aulas de física deu-se durante o mapeamento do colégio destinado ao reconhecimento do espaço físico, dos funcionários e também das turmas envolvidas neste trabalho, principalmente durante as aulas assistidas pelos bolsistas e ministradas pelo professor titular da escola. Deste modo, ficou constatado o grande desinteresse dos alunos nos conteúdos de física que eram passados em aula. Após conhecerem a realidade da escola, dentre as quais destaca-se a falta de materiais e equipamentos no laboratório da escola, os

1218

¹ Estudante Universitário em Licenciatura em Física – PUCPR, thomasgaleski@outlook.com

² Estudante Universitário em Licenciatura em Física – PUCPR, thiago.c@pucpr.br

³ Estudante Universitário em Licenciatura em Física – PUCPR, paulo.ns@hotmail.com

⁴ Estudante Universitário em Licenciatura em Física – PUCPR, vinicius.bornholdt@pucpr.br

bolsistas do PIBID optaram por trabalhar com experimentação utilizando materiais simples e, preferencialmente, recicláveis, trazidos pelos próprios alunos. Assim é proporcionado aos discentes a oportunidade de aumentar o interesse pela disciplina, instigando a dinâmica e a interatividade do com a prática da disciplina de física, além de refletir sobre a importância do reaproveitamento dos materiais que naturalmente vão para o lixo, conscientizando-os à preservação do meio ambiente.

O projeto experimental executado consistiu em sete experimentos simples envolvendo o cotidiano dos estudantes, e realizados em cada turma do Ensino Médio:

1. Nas turmas do primeiro ano foram utilizados três experimentos. Nesses experimentos foram trabalhos principalmente os conceitos de lançamento oblíquo e conservação de movimento;
2. Nas turmas do segundo ano, dois experimentos. Nesta situação, cada experimento englobou um conteúdo específico: Hidráulica e Máquinas Térmicas;
3. Nas turmas finais, do terceiro ano, houve experimento de magnetismo e eletricidade. Além de uma breve revisão, para o reforço da aprendizagem, dos conteúdos dos anos precedentes. (Itens 2 e 3 em fase de elaboração)⁵.

1219

Desenvolvimento

Foram realizadas reuniões e debates para decidir o melhor plano para o desenvolvimento do trabalho e selecionadas ideias específicas que deram origem ao projeto, após a seleção dos temas e formas de aplicações o grupo desenvolveu um planejamento e cronograma de trabalho. Seguindo o calendário escolar do colégio, definiu-se então uma ordem de trabalhos, e resume-se em:

- Aplicação de questionário educacional simples para avaliação de curso e alunos;
- Seleção dos materiais para os experimentos;
- Divisão de grupos de trabalho por classe;
- Distribuição das listas de materiais para arrecadação pelos estudantes, a partir daquilo que possuíam em suas residências havendo possibilidade de uso;
- Confeção dos experimentos, a parte e em laboratório, pelos bolsistas do PIBID;
- Testes e elaboração de aplicações didáticas e problematizações para posterior avaliação de desempenho;

⁵ Esta etapa encontra-se em desenvolvimento, no que chamamos de etapa final, e consiste em aplicações finais e avaliação teórica.

- Desenvolvimento e produção dos experimentos pelos estudantes, em laboratório, vide ordem de seleção por classe e grupos;
- Aplicações de atividades para avaliação dos desempenhos práticos e teóricos.

Alguns dos materiais utilizados foram latas de refrigerante, canudinhos, fios de cobre, mangueiras, elásticos, garrafas PET, cola, madeira, entre outros. Para a execução do trabalho foi realizada a apresentação, durante as aulas, do projeto aos estudantes e proposto os experimentos. Essa apresentação foi feita diante de um modelo de aula expositiva com um exemplar de cada experimento e no laboratório, com todos os materiais reunidos, os próprios estudantes confeccionaram os experimentos, sob orientação dos bolsistas do PIBID. As experimentações foram desenvolvidas sem o aprofundamento nos conhecimentos físicos, visando instigar a curiosidade dos estudantes e fomentar o pensamento crítico. Para concluir as sequências didáticas desenvolvidas a partir das problematizações, os estudantes foram questionados a mostrar seus resultados e debater sobre as questões propostas. Após o debate, os bolsistas orientadores descreveram o experimento de acordo com a física envolvida e, ao mesmo tempo, utilizando-se dos experimentos para introduzir os conceitos físicos relacionados.

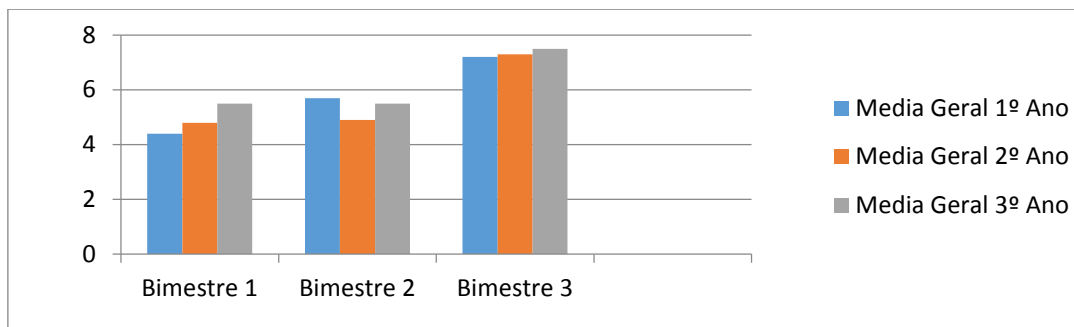
1220

Na aplicação das atividades foi solicitado aos alunos um relatório simples, mas com embase científico sobre os experimentos descritos, de acordo com a compreensão e conhecimento adquiridos, além de avaliações processuais complementares. Foi definido pelo professor titular da escola uma nota parcial para o trabalho, para a obtenção da nota final do bimestre.

Análise e Resultados

No início das abordagens, houve certa resistência por parte de alguns estudantes, mas no entanto, durante todas as aulas que envolveram o projeto, foi percebida grande interação entre os bolsistas e os alunos, principalmente quando questionaram entre os grupos sobre os conceitos físicos envolvidos. O nível de relatórios escritos pelos alunos foi considerado excelente, pois demonstraram maior entendimento dos conteúdos, curiosidade por pesquisas e, conseqüentemente, as notas dos relatórios e avaliações foram melhores que àquelas obtidas nas provas dos períodos antecessores, conforme demonstrado no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Média das provas e do relatório experimental.



Fonte: GALESKI, T. R. C., PIBID - 2014.

Conclusão

No projeto, pôde ser observado que muitas das dúvidas conceituais foram sanadas pelos próprios estudantes durante a montagem dos experimentos, portanto os resultados obtidos comprovaram o que muitos pesquisadores têm escrito em seus artigos como (MOREIRA, A. & Axt, R., 1991), afirmando que a metodologia experimental faz com que os alunos desenvolvam capacidades de relacionar um conteúdo com as diversas áreas do conhecimento, além de poder de contribuir para desenvolverem suas próprias ideias com um pensamento crítico.

Durante todo o desenvolvimento e execução deste trabalho, os bolsistas do PIBID enfatizaram a importância da reutilização dos materiais que são propícios a serem reaproveitados e, em algumas oportunidades, os próprios estudantes, na necessidade de pequenas peças para suas montagens experimentais, foram procurar no lixo da escola, e neste caso houve comentário como “o planeta agradece”.

Além de ocupar os armários de física no laboratório da escola e proporcionar roteiros de experimentos para os professores que trabalham e virão a trabalhar neste colégio, contribuindo para a qualidade de ensino dos estudantes do Ensino Médio. Os futuros professores, bolsistas do PIBID, puderam comprovar que com poucas coisas, e sem equipamentos sofisticados, é possível ministrar aulas de ciências com qualidade.

Referências Bibliográficas

ARRUDA, S. M & LABURÚ, C. E. Considerações sobre a função do experimento no ensino de ciências. In: *Pesquisas em ensino de ciências e matemática. Série: Ciências & Educação*, n. 3, Bauru, São Paulo, 1996. p.14-24. AXT, R.

MOREIRA, A & Axt, R. (orgs). *O papel da experimentação no ensino de ciências Tópicos em ensino de Ciências*. Porto Alegre: Sagra, 1991, p.79-90.

FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR: FOCO NA PROPOSTA COM GÊNEROS DISCURSIVOS DA ESFERA MIDIÁTICA

Luis Aguiar¹

Resumo: Este trabalho se originou das discussões realizadas pelo PIBID de Língua Portuguesa, na Universidade Estadual de Maringá e tem como objetivo principal discutir resultados parciais do desenvolvimento de oficinas de gêneros jornalísticos no nono ano da educação básica, no ano de 2014. O referencial teórico ancorou-se na Análise Dialógica do Discurso (BAKHTIN, 1988, 1992) e em estudos do Interacionismo sociodiscursivo (BRONCKAR, 2003). Dessa maneira, a pesquisa busca tornar as aulas de língua portuguesa mais atrativas e envolventes para os estudantes, visto que as atividades propostas são voltadas para o estudo e a reflexão do uso de cada gênero, como notícia, reportagem, classificados e entrevista. Resultados iniciais apontam que a oficina tem se revelado uma ferramenta significativa para a elaboração dos conteúdos a serem transpostos pelos alunos.

Palavras-chave: Gêneros discursivos. Língua Portuguesa. Esfera midiática.

Introdução:

O PIBID-Letras na Universidade Estadual de Maringá tem como uma de suas ações na educação básica contribuir com o desenvolvimento da escrita dos alunos, tendo em vista que essa é uma das práticas frequentemente apontadas pelos professores como uma das mais problemáticas. Dessa forma, após discussões teóricas realizadas no primeiro semestre de 2014 acerca dos gêneros discursivos, e em parceria com um dos supervisores de uma unidade-escola conveniada ao projeto, elegemos trabalhos com um nono ano uma oficina de gêneros jornalísticos.

A escolha se deu pelo fato de serem gêneros importantes para o letramento do aluno e também porque o supervisor da escola queria que trabalhássemos no suporte jornal a fim de tornar as produções dos alunos mais significativas. Como o trabalho ocorreu em forma de oficinas e se iniciou no segundo semestre de 2014, estando ainda em andamento, e levando em conta que queríamos trabalhar todas as fases da produção escrita, em especial a revisão e reescrita selecionamos alguns gêneros: notícia, reportagem, classificados e entrevista.

Para o desenvolvimento das aulas a partir dos gêneros discursivos, na esfera midiática, o trabalho tomou como base, especialmente para a prática da leitura, o conceito de contexto de produção em Bakhtin (1992), retomado pelos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo em Bronckart (2003). O trabalho com os gêneros continua em desenvolvimento, porém é possível concluir alguns resultados através dos materiais desenvolvidos desde o início das

¹ Graduando do curso de Letras Francês – Português, na UEM – Universidade Estadual de Maringá. Luis.aguiarr@hotmail.com.

aulas elaboradas. E nisto incide um dos aspectos relevantes desta exposição, resultados positivos, através das atividades diferenciadas dentro da sala de aula, com os gêneros discursivos, da esfera midiática.

Desenvolvimento:

Em razão da necessidade de buscar mais informações específicas, as aulas ministradas aconteceram mediante prévias discussões teórica-metodológicas realizadas com a coordenadora e supervisor da unidade. Realizamos, juntamente com o supervisor envolvido, encontros, com a finalidade de levantar um estudo sobre a elaboração de uma sequência didática, bem como a elaboração de um material didático que não fosse uma compilação de fragmentos de livros didáticos, com base em ROJO (2000) e HILA (2008).

Baseado nessas discussões, elaboramos, juntamente com o supervisor e coordenadora, planos de aula e oficinas para cada um dos gêneros escolhidos. Cada oficina trouxe as seguintes seções: (a) motivação para o gênero; (b) O contexto de produção do gênero; (c) A estrutura composicional e as marcas de estilo; (d) Proposta de escrita. Salientamos que na fase da reescrita de todos os gêneros trabalhamos o planejamento, a revisão e a reescrita, o que na verdade fez da oficina uma ferramenta significativa para o desenvolvimento da escrita dos alunos. Por meio da revisão, identificamos e localizamos os tipos de problemas dos alunos, por intermédio de comentários e de uma correção textual-interativa, além de discussões face-a-face que permitiram aos alunos entender os problemas que apresentavam e reconfigurá-los.

Outro cuidado no material foi com o letramento visual (DIONÍSIO, 2014). Tomamos o cuidado de usar letras diferenciadas, ilustrações, infográficos, cores a fim de atrair a atenção do aluno para os textos, para pontos teóricos importantes de internalização, etc. Além disso, metodologicamente, seguimos as orientações de Dolz e Schneuwly (2004) acerca das tipologias de perguntas em uma sequência didática. Embora não trabalhamos com essa ferramenta, nos exercícios de leitura distribuimos questões abertas, fechadas e até lacunadas, na tentativa de desenvolver diferentes habilidades dos alunos.

Na prática da leitura de cada gênero, enfocamos as considerações de Bronckart (2003), sobre o papel social do locutor e interlocutor e as relações interdiscursivas presentes em cada situação de interação, respondendo as perguntas básicas: que vozes são essas presentes no texto?, da dona de casa?, do vendedor? Do político? Da criança?, essas vozes se confrontam no texto e emergem dele. Além disso, é importante que o aluno reconheça a identidade social dos interlocutores. Para Bronckart (2003), o lugar social de onde falam os parceiros da

interação, isto é o texto além de ter um emissor que é a pessoa que produz e um receptor a que recebe, também apresenta posições sociais por eles desempenhadas. No caso do jornal, não podemos nos esquecer que o próprio suporte delimita aquilo que pode e deve ser dito. Assim o trabalho com esses elementos do contexto de produção oportuniza aos alunos assumirem um olhar mais crítico e questionado sobre aquilo que leem.

Acerca das aulas, ministramos quatro encontros, cada encontro com duas/hora aula, com um objetivo relacionado ao gênero estudado: reconhecimento do gênero, estilo e estrutura, produção e por fim, a reescrita. Cada reunião há um material específico e exercícios, que respeitam as práticas da leitura, da escrita e da análise linguística.

Uma das fases significativas para os alunos deu-se na fase de reconhecimento dos gêneros, pois muito deles não conheciam os gêneros jornalísticos. Sobre esse aspecto, Marcuschi (2002, p. 2), afirma que o estudo e a “análise de gêneros engloba um estudo do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões de natureza sócio-cultural no uso da língua de uma maneira geral”. Assim, é importante o reconhecimento e a diferenciação de gêneros, como já fizemos com dois gêneros da esfera midiática, a notícia e a reportagem, fazendo com que o aluno reconheça e diferencie, através das condições de produção.

1224

Outra prática desafiante tanto para nós na elaboração das oficinas, como para os alunos, foi quanto aos exercícios acerca do estilo de cada gênero. Segundo Marschuschi (2002, p.4), o estilo é “o estudo dos aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo”, ou seja, a linguagem que o gênero apresenta. Nas nossas aulas, essas atividades são desenvolvidas através da análise linguística. É importante que os alunos percebam a utilização de determinado vocábulo. A estrutura é a forma que o gênero apresenta, porém, ressaltamos que “não concebamos os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social” (MARSCUSCHI, 2002, p.2). Para chegarmos a esses exercícios fizemos um modelo didático de cada gênero (cf. DOLZ e SCHENEUWLY, 2003), no qual estudamos as marcas de estilo do gênero. Claro está que consideramos esse modelo ainda muito empírico, pela falta de tempo que tivemos entre o estudo de cada gênero e sua transposição didática para as oficinas.

Quanto à etapa da produção escrita de cada gênero, ela respeita as fases da escrita, daí ter sido uma das oficinas mais longas. Após a produção, iniciamos a fase da revisão. Conforme Menegassi (1998) três operações são necessárias para esse momento: a) detectar o problema; b) identificar o problema e c) definir estratégias de correção. Desses três

procedimentos o que nos parece ainda mais difícil é o momento de especificar o problema do aluno. Muitas vezes percebemos que há um problema no texto, mas não conseguimos categorizá-lo. Essa foi e está sendo uma angústia nossa, porém não foi percebida pelos alunos. Nas revisões feitas tomamos o cuidado de identificar claramente ao aluno o problema de seu texto. Exatamente por esse cuidado, consideramos que essa etapa foi fundamental para a reescrita, pois além de ler os nossos comentários a interação face-a-face no momento da reescrita fez com que aqueles alunos que ainda não tinham entendido o comentário conseguissem agora entendê-lo. Finalmente sobre a reescrita, Menegassi (2000, p. 1) comenta que a etapa da reescrita é fundamental para a construção do texto do aluno. O processo de revisar a partir dos comentários do professor pode desencadear novas ideias para a construção do texto, assim, a reescrita será sempre diferente da versão original, pois cada nova experiência, o autor acumula informações que o fazem crescer.

Posteriormente, como o projeto só se finda em novembro, o PIBID Letras da UEM irá publicar um jornal impresso da escola Santa Maria Goretti, titulado como “Goretti News”, nome escolhido pelos alunos, concretizando os estudos durante o ano. Os alunos, juntamente com os bolsistas, reunirão todos os textos produzidos durante o ano, como as notícias, as reportagens, os classificados e as entrevistas. Dessa forma, o PIBID realizado na escola Estadual Santa Maria Goretti preocupa-se com o interacionismo sociodiscursivo, apresentando um material voltado nas concepções de gênero com abordagem dedutiva.

Conclusão:

O estudo com gêneros discursivos, focando nos gêneros da esfera midiática, como a notícia, a reportagem, o classificado, a entrevista, entre outros textos, por meio de oficinas, tem sido uma prática positiva. Os resultados, ainda parciais evidenciam uma relativa melhora tanto quanto ao letramento jornalístico do aluno como sua escrita. O PIBID, de modo geral, nos leva a inferir que o programa consegue desenvolver na ação um conjunto de saberes, bem como o teórico, ético estético e disciplinar.

Para nós, por outro lado, fica evidente dificuldades ainda no processo de transposição didática e do material didático das oficinas. No entanto, essas dificuldades têm sido objetos de sessões reflexivas durante encontros com supervisores e coordenação do projeto, que tem nos ajudado a resignificar muito de nossas próprias práticas. Mas é na prática de sala de aula que estamos aprendendo que teoria e prática deem ser trabalhadas concomitantes na nossa formação.

Para finalizar, é relevante mencionar que esse trabalho evidencia a possibilidade da prática dos estudos interacionistas e sociodiscursivos na sala de aula, tornando possível o diálogo entre o professor, aluno e o mundo que o cerca. O PIBID contribui para a compreensão da prática profissional, diante da nova sociedade, do conhecimento e no próprio processo de formação docente na esfera acadêmica e no cotidiano escolar.

Referências Bibliográficas:

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. In M. Bakhtin, *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, texto e discurso: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. De Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

DOLZ J.; SHENEUWLY, B. DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: In: ROJO, R.; CORDEIRO, G.S. (Orgs.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004, p.95-128.

HILA, C.V.D. *O procedimento sequencia didática como instrumento de ensino no estágio de docência*. **Anais...** II CONALI – congresso internacional de Linguagem e Interação. Maringá: Departamento de Letras Editora, 2008. [CD-ROM]

1226

MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais e produção linguística*. Brasília: CEFT-PI/UNED, 2004.

MENEGASSI, Renilson José. *Comentários de revisão na reescrita de textos: componentes básicos*. Campinas, 2000, p.83-93.

ROJO, R.H.R. *Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala: progressão curricular e projetos*. IN:_____. (Org) *A prática de linguagem em sala de aula: praticando o PCNs*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 200, p. 27-37.

FORÇA MAGNÉTICA ENTRE ÍMÃS FINITOS

Fernando Sandi Pinto¹
Lorena Cristina Romero Palma²
Paulo Roberto Angélico³

Resumo: Didaticamente, principalmente em livros para o ensino médio, o estudo da força magnética é explicado pela interação de uma carga em movimento com um campo magnético externo. Problemas de interação entre dois materiais magnéticos (ímãs) ou entre um material magnético (ímã) e um material ferromagnético (ferro, cobalto e níquel) são muito complexos para serem abordados. Este trabalho apresenta um experimento que relaciona a interação entre dois ímãs e uma fórmula empírica para a definição da força magnética de repulsão em relação à distância entre dois ímãs finitos de forma simples, análoga à força de Coulomb.

Palavras-chave: Força Magnética. Ímã. Interação. Força de Coulomb.

Introdução

No estudo do eletromagnetismo, um conteúdo extremamente importante é o estudo do campo e força elétrica, apresentados pelo modelo entre cargas pontuais. De modo análogo e não menos importante, temos o estudo do campo e força magnética. Se tratando de força magnética, são conhecidos três tipos de interações onde é verificado este fenômeno: ímã-ímã; ímã e material ferromagnético; e carga em movimento sob a ação de um campo magnético externo.

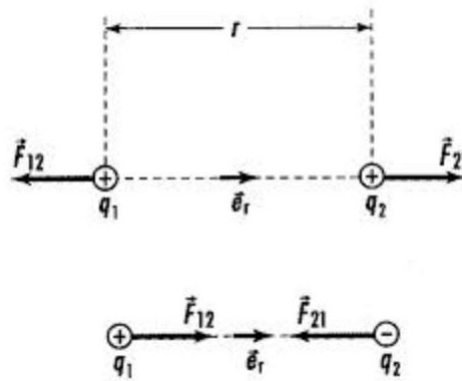
Devido à complexidade de cada tipo de estudo da força magnética, o único apresentado em forma de conteúdo para o ensino médio é o terceiro, que consiste na determinação da força magnética relacionada ao movimento da carga elétrica sob a ação de um campo magnético externo. As outras duas situações são estudos que abrangem conhecimentos de mecânica quântica e eletromagnetismo relativístico, do qual só é visto no ensino superior do curso de física.

Na didática para o ensino a nível médio, a força elétrica é abordada de uma maneira simplista, representada pela Lei de Coulomb, que pode ser facilmente explicada e representada através de experimentos e exemplos visíveis na natureza, como por exemplo, uma descarga elétrica. Esta lei apresenta a proporção da força com a distância (equação 1.1), relacionando a interação entre duas cargas pontuais, como na figura 1:

¹ Graduando em Física, Universidade Estadual de Londrina. Bolsista do Pibid. fernandospinto@outlook.com

² Graduanda em Física, Universidade Estadual de Londrina. Bolsista do Pibid. lorenacristina_92@hotmail.com

³ Colégio Estadual Vicente Rijo. Professor supervisor do Pibid. paulorangelico@gmail.com



$$F \propto \frac{1}{d^n} \Rightarrow \vec{F} = K_e \frac{q_1 q_2}{\vec{d}^2} \quad (1.1)$$

Figura 1 – Força de Coulomb

onde K_e é uma constante chamada de permissividade elétrica, q_1 e q_2 são o valor da carga 1 e carga 2 respectivamente, e d é a distância entre as cargas pontuais.

A força magnética no ensino médio é trabalhada de maneira diferente da lei de Coulomb, devido à inexistência do monopolo magnético. O estudo da força magnética, representado na figura 3, é definido pela interação de uma carga (q) em movimento (\vec{v}) sob a ação de um campo magnético externo (\vec{B}), sendo expressa matematicamente pela equação (1.2),

1228

$$\vec{F} \rightarrow q\vec{v}\vec{B} \Rightarrow \vec{F} = q\vec{v} \times \vec{B} \quad (1.2)$$

onde existe um produto vetorial entre a velocidade e o campo magnético externo.

Quando realizado uma busca no Google – força+magnética+ímã – em geral, é encontrado resultados vagos, que não apresentam nenhuma explicação da lei de força.

Objetivo

Este trabalho tem como objetivo, definir uma ideia de força magnética não demonstrada em livros didáticos, de maneira empírica. Análogo a Lei de Coulomb, mas agora levando em conta uma interação magnética, é imposta uma relação de proporcionalidade da força magnética com a distância, levando em consideração a interação entre dois ímãs finitos, como na figura 2 (RH Enns; G McGuire, 1997).

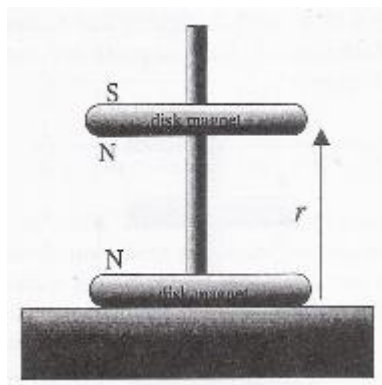


Figura 2 – força magnética entre ímãs finitos.

Metodologia

Sabendo que o campo magnético de um dipolo (equação 1.3) é definido por (Griffiths, 1999):

$$\vec{B}_{dip}(\vec{r}) = \frac{\mu_0}{4\pi r^3} [3(\vec{m} \cdot \hat{r})\hat{r} - \vec{m}] \quad (1.3)$$

Neste caso, como só temos movimento na vertical (eixo z), o momento magnético \vec{m} é paralelo à direção $\hat{r} = \hat{z}$, assim a equação acima pode ser assume a forma da equação 1.4:

$$\vec{B}_{dip}(\vec{r}) = \frac{\mu_0 \vec{m}}{2\pi r^3} \quad (1.4)$$

Fazendo uma imposição para a força magnética (RH Enns; G McGuire, 1997), encontramos que ela é determinada da seguinte maneira (equação 1.5):

$$\vec{F} = -\nabla(\vec{m} \cdot \vec{B}) \Rightarrow \vec{F}(\vec{r}) = \frac{3\mu_0 \vec{m}}{2\pi r^4} \quad (1.5)$$

Desta forma, podemos supor que a relação entre a força magnética de repulsão para o caso de dois ímãs finitos é representada pela seguinte proporcionalidade

$$F \propto d^n \rightarrow F = K_m d^n \quad (1.6)$$

onde a constante K_m carrega informações impossíveis de se determinar empiricamente, como a geometria do ímã e a densidade de material magnético, por exemplo

Procedimento Experimental

Materiais utilizados:

- 1 Balança digital;
- 2 Suportes de madeiras;
- 2 ímãs de neodímio;
- 1 Parafuso e 1 Porca;
- 2 Suportes metálicos;
- 1 Régua;

Montagem experimental:

Os suportes metálicos são utilizados para o posicionamento correto da régua e parafuso. Os ímãs são encaixados nos suportes de madeira, para uma menor interferência nas medidas evitando o contato direto do ímã com a balança e o parafuso, onde um dos suportes é encaixado no parafuso enquanto o outro é fixado em cima da balança.

A aproximação dos ímãs é controlada pelo deslocamento do parafuso e a régua é utilizada para medir a distância entre os ímãs relacionada ao valor da massa obtida pela balança digital.

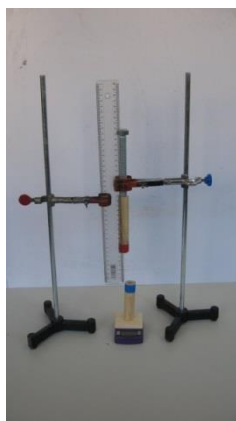


Figura 3 – Representação do experimento

1230

Dados Experimentais

Massa (g)	Distância (cm)	Massa (g)	Distância (cm)	Massa (g)	Distância (cm)	Massa (g)	Distância (cm)
0,02	6,50	0,12	4,50	0,77	2,50	1,64	2,10
0,04	6,00	0,18	4,00	1,01	2,40	1,81	2,00
0,06	5,50	0,27	3,50	1,20	2,30	2,30	1,90
0,08	5,00	0,45	3,00	1,34	2,20	2,58	1,80

Análise Dos Dados

Através da utilização do programa Origin, são plotados gráficos de massa *versus* distância em escala linear e logarítmica (figura 4).

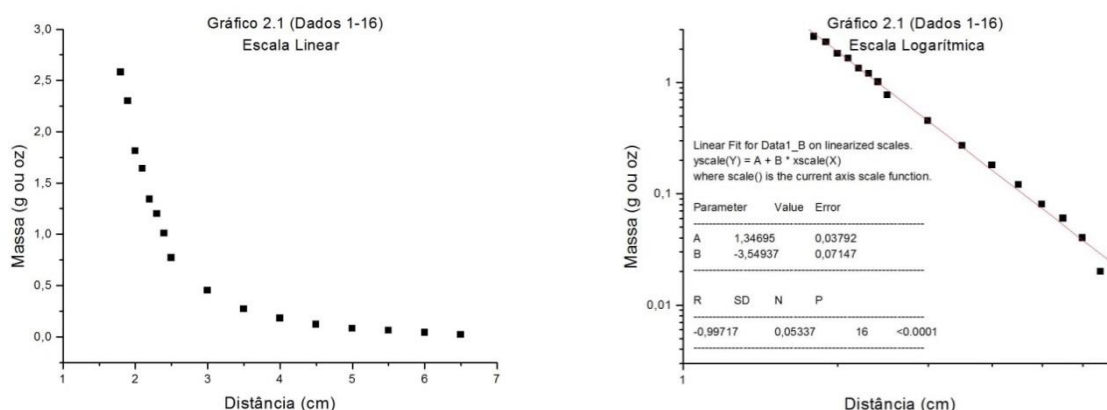


Figura 4 – Gráficos da dependência da força com a distância

Fazendo o fit linear do gráfico de escala logarítmica (gráfico 2), obtemos que o valor do expoente é -3,54937.

Conclusão

Segundo a equação 1.5 é esperado que o valor do expoente encontrado seja próximo de quatro. Devido às condições de realização do experimento o valor encontrado é um resultado positivo, pois os ímãs não possuem tamanhos infinitesimais e nem é possível observar valores de massa, quando os ímãs estão próximos, ou seja, quando $d \rightarrow 0$.

1231

Referências

- D. J. Griffiths. *Introduction to Electrodynamics*. Prentice Hall, Upper Saddle River, N.J., 1999.
- RH Enns, G McGuire, *Nonlinear physics with Mathematica for scientists and engineers*, Birkhauser, 1997

FUTEBOL DE BOTÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA REALIZADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

BUCCIARELLI, Tamara de la Macarena Moreiras¹

SILVA, Tamyris Caroline da²

STANKEVECZ, Pricila de Fátima³

AGRANIONI, Neila Tonin⁴

Resumo: Este trabalho tem como tema escritas numéricas na Educação Infantil. Tem como objetivo relatar a sequência didática *Futebol de Botão* realizada com crianças de 4 e 5 anos do CEI – Pipa Encantada – Curitiba PR. As formas de registro produzidas pelas crianças foram identificadas conforme a manifestação de escritas numéricas categorizadas por Ocsana Danyluk na obra: “Alfabetização Matemática: as primeiras manifestações da escrita infantil”. Foram elas: gesto, desenho ligado a forma de objeto, número e desenho do objeto, números espelhados e apenas por um número que indica a totalidade do objeto.

Palavras Chave: Escritas numéricas. Jogos lúdicos. Matemática na Educação Infantil.

Introdução

Com o objetivo de trabalhar escritas numéricas na Educação Infantil, foi criada a sequência didática *Futebol de Botão*, que envolveu um processo de investigação das relações estabelecidas pelas crianças sobre os resultados obtidos do jogo e as escritas numéricas. Sabemos que as crianças interagem com a matemática fora da escola e trazem consigo noções sobre números ao entrar para a Educação Infantil. Compreendemos também que na Educação Infantil existe uma rotina em que as crianças acabam tendo contato com a matemática de forma lúdica em várias situações vivenciadas no cotidiano escolar. Sendo assim, diariamente o professor trabalha a escrita numérica, e a partir disso as crianças elaboram hipóteses que permitem a produção, interpretação e representações das escritas numéricas.

A partir da sequência didática *Futebol de botão* observamos o desenvolvimento das crianças em relação às escritas numéricas, as formas como representavam quantidades durante a sequência didática promovendo à criança liberdade de experimentar seus próprios meios de registro numérico.

Este artigo está organizado da seguinte forma: referencial teórico, relato e análise das experiências realizadas com as crianças do Centro de Educação Infantil Pipa Encantada, vinculado ao Hospital de Clínica e a Universidade Federal do Paraná e as considerações finais

¹Aluna do Curso de Pedagogia do Setor de Educação da Universidade federal do Paraná, do Projeto PIBID. tami_flamenco@gmail.com

²Aluna do Curso de Pedagogia do Setor de Educação da Universidade federal do Paraná, do Projeto PIBID. tamyris@gmail.com

³Aluna do Curso de Pedagogia do Setor de Educação da Universidade federal do Paraná, do Projeto PIBID. pricilastankevecz@hotmail.com

⁴ Professora da UFPR – Coordenadora de Area Projeto PIBID- Matemática na Educação Infantil. ntagranionih@gmail.com.

que permitem verificar contribuições que o jogo permitiu para a aprendizagem matemática das crianças e para a nossa formação.

Desenvolvimento

A sequência didática “Futebol de Botão” foi realizada no ano de 2014 no Centro de Educação Infantil (CEI) Pipa Encantada, na turma do Pré I (crianças de 4 e 5 anos) no período da manhã na cidade de Curitiba-PR. Ao todo envolveu seis crianças, três acadêmicas do curso de Pedagogia bolsistas do Programa Licenciatura e PIBID da Universidade. Nosso trabalho tendo como eixo principal as escritas numéricas na Educação Infantil, foi fundamentado na autora Ocsana Danyluk (1998) em seu livro “Alfabetização Matemática: as primeiras manifestações da escrita infantil”.

A sequência didática envolveu encontros semanais para discussões teóricas, planejamentos e avaliações das ações realizadas e investigação das hipóteses das crianças sobre escritas numéricas manifestadas ao longo das atividades e dos registros solicitados. Inicialmente apresentamos às crianças o jogo “Futebol de botão”, suas regras, mecanismos dos movimentos das peças e dividimos a turma em dois times de três crianças. Em seguida jogaram em duplas e registraram os resultados através de uma tabela e um gráfico, de acordo com a quantidade de gols obtidos individualmente pelas crianças.

1233

Figura 1 – Número de gols de cada jogador

JOGADORES	Nº de GOLS
RAFAEL	1
NICOLAS	8
ISABELLY	7
GUSTAVO	1
FELIPE	1
HEITOR	1

Fonte: Pré – CEI Pipa Encantada

Como podemos observar na Figura 1, as crianças registraram o número de gols que realizaram com o algarismo 1, alguns espelhados. Neste momento as crianças estavam envolvidas com o jogo e com a possibilidade de registrar seus resultados.

Figura 2 - Número de gols de cada jogador



Fonte: Pré – CEI Pipa Encantada

Na Figura 2 podemos visualizar o gráfico construído junto com as crianças em que se registrou o nome da criança e o número de gols individuais obtidos no primeiro dia, em todas as partidas jogadas. Cada criança recebeu a quantidade de figuras de bolas representando o número de gols marcados que deveriam ser colocados no gráfico junto ao seu nome.

Na segunda intervenção retomamos as partidas em duplas, em que as crianças jogaram e registraram a quantidade de gols obtidos por cada time através de tabelas.

Figura 3 – Tabela de registro da quantidade de gols realizados pelas equipes Portugal e Brasil

1234

Nº de Gols	
	 10
	 5

Fonte: Pré – CEI Pipa Encantada

Na Figura 3 está representados o número de gols dos times Brasil e Portugal, países escolhidos pelas crianças. Foram coladas figuras de bolas de acordo com o número total de gols realizados por cada time. Ao lado vemos a representação do total de gols por time feito por cada uma das crianças. Novamente podemos observar números espelhados e o registro por um único número que representa o número de gols.

No último encontro as partidas foram feitas em forma de pênaltis e cada criança recebeu um número aleatório representando as camisas dos jogadores.

Figura 4 – Escritas numéricas produzidas pelas crianças.



Fonte: Pré – CEI Pipa Encantada

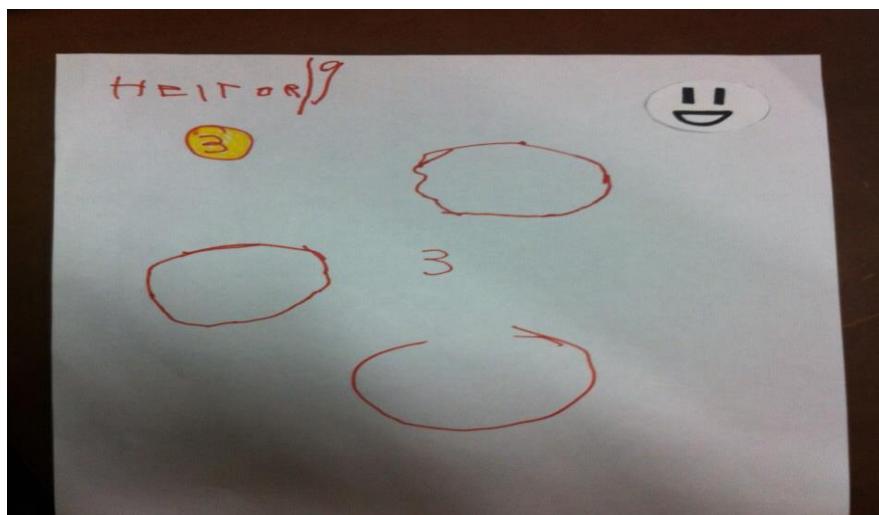
Figura 5 – Escritas numéricas produzidas pelas crianças.



Fonte: Pré – CEI Pipa Encantada

Na figura 5 podemos observar que a criança utilizou o “gesto” para expressar e comunicar a quantidade de gols.

Figura 6 – Escritas numéricas produzidas pelas crianças.



Fonte: Pré – CEI Pipa Encantada

Na Figura 6 podemos visualizar dois registros onde as crianças registraram a quantidade de gols que fizeram de duas formas “desenho ligado a forma do objeto”, uma vez que desenhou a figura da bola para expressar o número de gols que seu time realizou no jogo.

1236

3. Considerações Finais

Verificamos que nas atividades de registro direcionados como ocorreu quando as crianças registraram na tabela a quantidade de gols que haviam marcado, tenderam a registrar com “um único algarismo”. Mas, nas atividades de registros livres, as crianças expressaram a quantidade de modo espontâneo, revelando suas diferentes hipóteses sobre como escrever os números, como aconteceu no último registro solicitado em que as crianças, além de “um único número”, também expressaram a quantidade de gols por “desenho ligado à forma do objeto”.

A partir da sequência didática pudemos observar que as crianças vivenciaram o processo de desenvolvimento da escrita e suas diferentes manifestações. Tal prática contribuiu não só para o aprendizado das crianças, mas também, para a nossa formação, pois entendemos que o professor precisa oportunizar situações que possibilitem que a criança construa suas hipóteses a partir de atividades lúdicas.

Diante do explanado, concluímos que nas propostas pedagógicas, seria adequado que o educador levasse em consideração os registros das crianças, afinal são produções criativas, únicas e espontâneas e que colaboram para o desenvolvimento do aprendizado matemático na Educação Infantil.

4. Referências

DANYLUK, Ocsana Sônia. **Alfabetização matemática**: as primeiras manifestações da escrita infantil. Porto Alegre: Editora Sulina, 1991.

GENERO, ROTINA ESCOLAR E PROFESSORAS

Atair José Bernardino de Jesus¹
Andréa Cristina Martelli²

Resumo: Este trabalho tem como objetivo compreender questões relacionadas a gênero, a partir do posicionamento de professoras, que atuam na rede de educação básica do município de Cascavel-PR, e participam do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência) permitindo que acadêmicos do curso de pedagogia desenvolvam determinadas atividades dentro da sala de aula. Durante nosso estudo, nos referenciaremos nos estudos de Guacira Lopes Louro (1997; 2000; 2008), discutindo temáticas relacionadas a gênero, tais como: a relação entre o feminino e o masculino dentro da sala de aula e da escola; a inferiorização do feminino em relação ao masculino; a docência como sendo um papel inerente às mulheres; e as rotinas que criam e ou reforçam a segregação entre meninos e meninas.

Palavras chaves: Gênero; PIBID; Professoras; Escola Pública.

Introdução

O presente texto, produzido a partir de inquietações construídas durante o II SEDIFOR³ – Seminário Internacional de Etnia, Diversidade e formação de professores, objetiva traçar um panorama acerca de questões relacionadas a gênero, a partir das de entrevistas feitas às professoras, que atuam em turmas do ciclo de alfabetização na rede de educação básica do município de Cascavel-PR, e participam do PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência.

1238

O Pibid é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira. (Portaria N.096. 2013. Art. 2º.).

Dentro de propostas como esta, emerge a importância do professor de educação básica – profissional que cotidianamente encontra-se dentro da sala de aula – como também responsável pela formação dos futuros profissionais docentes. ”O supervisor tem como primeira meta facilitar o desenvolvimento do professor, mas, ao fazê-lo (ao ajudar a ensinar), também o supervisor se desenvolve [...]”.(ALARCÃO. 1996. p.91).

¹ Graduando do segundo ano de pedagogia na Universidade Estadual Do Oeste Do Paraná – UNIOESTE. Bolsista do Programa institucional de bolsas de iniciação a docência PIBID –2013 à 2014. Pesquisador no grupo de pesquisa IMAGINAR: grupo de pesquisa sobre o imaginário educação e formação de professores. E-mail: atair-jose@hotmail.com.

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - Unicamp. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, e Coordenadora institucional do PIBID-UNIOESTE. Integrante do grupo de pesquisa Violar/Unicamp e líder do grupo de pesquisa IMAGINAR- Grupo de pesquisas sobre imaginário, educação e formação de professores. E-mail: andreamartelli72@hotmail.com

³ Evento ocorrido na UNIOESTE – Universidade estadual do Oeste do Paraná, nos dias 19, 20, 21 e 22 de agosto de 2014, abordou temáticas relacionadas a diversidade religiosa, e sexual, propiciando também, por meio de grupos de trabalhos e mesas temáticas espaços para a discussão acerca de gênero e sexualidade nos espaços da escola.

Na construção deste trabalho, utilizamos as respostas de algumas professoras, extraídas por meio de entrevistas, que visavam conhecer o posicionamento destas em questões relacionadas a gênero, observando – a partir da ótica das professoras – como se estabelece a relação entre os gêneros feminino e masculino dentro da escola pública, procurando refletir também, como é concebida para as professoras a docência masculina no ambiente escolar, e o parecer delas em relação às rotinas de segregação de gênero que permeiam o espaço da escola.

O Feminino e o masculino dentro do ambiente escolar

Para discutir gênero, e relaciona-lo com o ambiente escolar estruturaremos o nosso texto nos estudos de Guacira Lopes Louro, (1997, 2000, 2008), utilizando dos seus trabalhos para conceituar minimamente noções sobre gênero e identidade, e a relação destes com o espaço escolar.

O processo de construção dos gêneros e da sexualidade acontece, segundo Louro (2008), por meio do aprendizado e da vivência social, onde imersos na cultura os sujeitos exercitam determinadas práticas que resultam em formas de vivenciar a sexualidade e a identificação com determinado gênero. Para a autora

“É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado. Família, escola, igreja, instituições legais e médicas mantem-se, por certo, como instancias importantes nesse processo constitutivo.” (LOURO, 2008, p.18.).

Entendendo que “a escola é atravessada pelos gêneros”.(LOURO, 1997. p.89.) percebemos que a criança ao ser inserida na sala de aula, a partir da reprodução de costumes, aprende junto com as letras, os números e os outros conhecimentos, a conviver em um ambiente fortemente marcado pela divisão dos costumes relacionadas ao gênero feminino e masculino.

Da arquitetura aos arranjos físicos; dos símbolos às disposições sobre comportamentos e práticas; das técnicas de ensino às estratégias de avaliação; tudo opera na constituição de meninos e meninas, de homens e mulheres – dentro e também fora da escola (uma vez que a instituição “diz” alguma coisa não apenas para quem está no seu interior mas também para aqueles/as que dela não participam). (LOURO, 1997. p. 91)

A compreensão de gênero a partir do posicionamento de professoras

Fora realizado junto a cinco professoras que atuam em turmas do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental, uma curta entrevista, onde questionadas, posicionavam-se sobre algumas situações que relacionavam a escola às questões ligadas a gênero. A primeira pergunta procurava compreender o que as professoras pensavam sobre um garoto que “xinga” o outro utilizando apelidos como “mulherzinha”, e se na sala de aula delas, isso já havia

acontecido. Nesta, quatro das cinco atribuíram essa atitude a um pensamento machista, considerado ainda, como uma problemática cultural.

É uma questão cultural, onde predomina ainda hoje o pensamento machista em que ser mulher é uma posição inferior ao ser homem, isto vem por meio da educação passada de pais para filhos, muitas vezes é a própria mãe (mulher) que transmite este pensamento machista. (Resposta de uma das participantes da pesquisa. Professora E⁴. 2013).

A professora que não atribuiu a um pensamento machista descreveu que nunca ocorreu na sala dela nenhuma atitude assim, pois orienta sempre seus alunos que atribuir apelidos, e ou xingar o colega, é algo que não se deve fazer. Ao final de sua resposta a professora escreveu: “mas foi bom responder esse questionário para que eu reveja minhas ações diante de alguns acontecimentos”.

“Ao classificar os sujeitos, toda sociedade estabelece divisões e atribui rótulos que pretendem fixar as identidades. Ela define, separa e, de formas sutis ou violentas, também distingue e discrimina”. (LOURO, 2000. p.09.).

Outra resposta que se destacou das outras afirmou que os pais sim, diferenciam a professora do professor, preferindo que seus filhos tenham aula com professoras. Construindo um breve histórico sobre a relação de gênero da docência Louro (1997. P.96) nos reporta que “Em seu processo de feminização o magistério precisa pois tomar de empréstimo atributos que são tradicionalmente associados a mulheres, como o amor, a sensibilidade, o cuidado, etc.”. Encontramos ai, o berço do pensamento que entende que uma professora (gênero feminino) “cuida melhor das crianças” do que um professor (gênero masculino).

1240

Distintas e divergentes representações podem, pois, circular e produzir efeitos sociais. Algumas delas, contudo, ganham uma visibilidade e uma força tão grandes que deixam de ser percebidas como representações e são tomadas como sendo a realidade. Os grupos sociais que ocupam as posições centrais, "normais" (de gênero, de sexualidade, de raça, de classe, de religião etc) têm possibilidade não apenas de representar a si mesmos, mas também de representar os outros. (LOURO, 2000. p.09)

Dentro da relação entre, sexo (macho e fêmea) e, gênero (feminino e masculino), perguntamos às professoras se elas achavam possível uma criança se identificar com um gênero que fugisse da relação, macho = masculino e, fêmea=feminino.

O mais interessante dessas perguntas, foi todas afirmaram que é possível sim; duas dessas, que seria culpa da mídia, outras duas não justificaram a resposta, e na última vemos explicitado uma relação entre a família e a escola que não havia aparecido no discurso de nenhuma das outras professoras.

Claro, pois é na escola, espaço onde a mesma não esta sobre os olhares dos pais que elas mostram suas individualidades. As crianças desde de pequenas

⁴ Sigla utilizada para preservar a identidade da professora colaboradora com o PIBID, sem interferir no desenvolvimento do nosso trabalho.

são educadas pelos pais a demonstrarem certos comportamentos, e quando demonstra um comportamento diferente daquele que o “pai” “quer” é repreendido. Mas penso que nós professores não sabemos como agir nestes casos e muitas vezes, somente repetimos a ação dos pais “isto me fez pensar”. (Resposta de uma das participantes da pesquisa. Professora C⁵. 2013).

A reprodução dos costumes sociais e familiares das crianças em relação ao gênero continua a ser efetivado dentro da escola e da sala de aula, é importante ressaltar que observando a realidade da escola, vemos que todos os alunos fazem filas para entrarem em sala de aula, fila esta, que é separada por uma fator extremamente marcante dentro do ambiente escolar, os gêneros feminino e masculino.

As filas nas escolas são rotinas que se repetem ao longo dos anos, e procurando saber se dentro da escola PM existia alguma rotina que assim como as filas segregassem meninos e meninas, perguntamos as professoras se nas salas onde elas atuavam existia algum tipo de rotina que separasse os meninos das meninas. Três das cinco afirmaram que não, não realizam nenhuma atividade que separe as crianças pelo gênero, uma das professoras assumiu que sim, justificando o caráter organizacional da divisão, que ocorre apenas quando será feita a leitura do silabário em sala de aula, e por último, a professora respondeu:

Eu não, mas as crianças vem bem caracterizada a figura macho e fêmea nas roupas, nos brinquedos e brincadeiras e de uma criança de mostra diferente sofre discriminação. Ai vem o papel do professor mediar essa situação, mostrando a diferença entre sexo e gênero.

(Resposta de uma das participantes da pesquisa. Professora D⁶. 2013).

A partir dessa resposta, salientamos o papel da família dentro dessa separação. Observamos na escola, e isso fica evidente na resposta desta professora, que a própria família das crianças, definem, por exemplo, a cor dos seus objetos, a personagem do desenho animado que estará estampada em seu material escolar e, ainda, o seu comportamento que deve atender aos padrões socialmente aceitáveis, para o que uma menina ou menino deve fazer.

Últimas considerações

Este trabalho não tem o propósito de concluir uma pesquisa, mas sim de iniciarmos com essas reflexões, um estudo que procurará entender as relações de gênero dentro da escola, a partir do posicionamento de professoras da educação básica.

⁵Sigla utilizada para preservar a identidade da professora colaboradora com o PIBID, sem interferir no desenvolvimento do nosso trabalho.

⁶ Sigla utilizada para preservar a identidade da professora colaboradora com o PIBID, sem interferir no desenvolvimento do nosso trabalho.

Na elaboração do presente texto, ao entrevistar professoras sobre a temática gênero, propiciamos – mesmo que em um breve espaço de tempo – que estas, refletissem sobre as suas práticas diárias, repensando suas próprias rotinas que cotidianamente acabam por segregar meninas e meninos.

Por meio das entrevistas, refletimos sobre o posicionamento de professoras, sobre os gêneros feminino e masculino dentro do ambiente escolar, neste processo construímos minimamente uma noção de como as professoras atuam em suas salas de aula, além de aprofundarmos o estudo sobre a temática, o que nos servira de base para a construção de outros trabalhos na área.

Referencias bibliográficas

ALARCÃO, Isabel. **Reflexão crítica sobre o pensamento de D.Schon e os programas de formação de professores.** In: _____. (Org.) Formação Reflexiva de professores: Estratégias de supervisão. Porto/Portugal: Porto, 1996. p 09- 39.

CAPES. **Portaria Nº 096.** Brasil. Dia de 18 de Julho de 2013. Disponível em: <http://www.unioeste.br/pibid/>. Acesso em 15 de setembro de 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis. Vozes, 1997. 1242

_____, Guacira Lopes. **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas.** Pro-Posições, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>. Acessado em: 03 de setembro de 2012.

_____, Guacira Lopes. **Pedagogias da Sexualidade.** In _____. O corpo educado: Pedagogias da sexualidade. Belo horizonte. Autentica. 2000.

GINCANA MATEMÁTICA

Giovanni Antonio Cereta Crul¹
Luana Cristina Baier²
Arlete do Rocio Baglioli³
Simone da Silva Soria Medina⁴

Resumo: O PIBID/UFPR - Matemática - subprojeto 2011, vem desenvolvendo e implementando, desde 2012, gincanas matemáticas em escolas estaduais, com o objetivo de revisar com os alunos os conteúdos trabalhados nas séries que os mesmos já cursaram ou que estão cursando. Ao todo já foram quatro gincanas realizadas desde o início do projeto nas escolas parceiras. Nesse trabalho relatamos o trabalho realizado no planejamento e execução de uma gincana matemática realizada em maio de 2014 no Colégio Estadual Manoel Ribas.

Palavras-chave: Ensino de Matemática, Gincana, Jogos

Introdução

O Projeto Matemática 2011 (denominado internamente com subprojeto Matemática 2) do Programa de Iniciação à docência da Universidade Federal do Paraná - PIBID/UFPR, tem realizado, dentre outras atividades, gincanas matemáticas desde o ano de 2012 no Colégio Estadual Altair da Silva Leme, no qual já foram realizadas três gincanas, e a partir do ano de 2014 no Colégio Estadual Manoel Ribas.

1243

O Colégio Estadual Manoel Ribas, se caracteriza por ter suas atividades desenvolvidas em tempo integral e está localizado na Rua Guabirotuba, 600 do bairro Prado Velho, na cidade de Curitiba. O Colégio atende alunos do Ensino Fundamental II em tempo integral e Ensino Médio regular (somente no período da manhã), contando nesse ano de 2014 com 18 turmas e aproximadamente 350 alunos. O subprojeto Matemática 2 está desempenhando suas atividades neste colégio desde 2013, trabalhando especificamente com alunos de 6º e 7º anos do Ensino Fundamental.

Tendo em vista o grande déficit de aprendizagem em todas as áreas do conhecimento, em especial em Matemática, pensamos na aplicação de Gincanas Matemáticas com o objetivo principal de revisar conceitos e conteúdos já vistos em sala de aula. Algumas definições geralmente são esquecidas ao longo da vida dos alunos e precisam ser resgatadas de alguma maneira.

¹ Acadêmico de Licenciatura em Matemática - UFPR - giovanni_foz@hotmail.com

² Acadêmica de Licenciatura em Matemática - UFPR - luanacbaier@hotmail.com

³ Supervisora do PIBID/UFPR - Matemática - arletebagliolo@yahoo.com.br

⁴ Coordenadora de Área do PIBID/UFPR - Matemática - moni@ufpr.br

Sabemos que, a utilização de metodologias diferenciadas podem ajudar na fixação de conteúdos, e nós do PIBID/UFPR - Matemática 2 escolhemos trabalhar com Gincanas junto aos alunos com esta finalidade. Conforme já mencionado, trabalhamos com Gincanas Matemáticas desde o ano de 2012 e desde então foram realizadas três versões no Colégio Estadual Altair da Silva Leme e uma no Colégio Estadual Manoel Ribas.

Desenvolvimento

Para Almeida (1974), jogo é um fator didático importante para o ensino, é muito mais que um passatempo, sendo indispensável para a expansão da personalidade do aluno. A educação pelo jogo deve fazer parte das atividades daqueles que têm o encargo de dirigir e orientar crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Já em uma gincana, para Liceski (2014), os participantes devem responder perguntas e cumprir algumas atividades. Pode-se dizer que a gincana envolve uma série de jogos onde se testa habilidades dos participantes na busca de soluções, cujo objetivo é aumentar o conhecimento de um grupo de pessoas de uma forma lúdica e dinâmica.

Em nosso contexto, uma Gincana Matemática consiste em um conjunto de atividades que tem como objetivo principal revisar conceitos matemáticos já vistos em sala de aula de uma maneira mais divertida, promovendo a interação entre alunos das diversas séries para a realização das atividades e relembrar as operações matemáticas básicas vistas em todas as séries.

Desde a primeira Gincana Matemática organizada pelos integrantes do projeto PIBID/UFPR – Matemática 2, estas têm sido realizadas no mês de maio, para comemorar o Dia Nacional da Matemática, data criada no intuito de divulgar a importância da Matemática. É considerado como 6 de maio esta data, em homenagem ao nascimento de Júlio César de Melo e Souza, mais conhecido como Malba Tahan, escritor e professor de Matemática, autor do livro "O Homem que Calculava", dentre outras obras. (NOÉ, 2014)

Neste artigo relataremos a Gincana Matemática aplicada junto ao Colégio Estadual Manoel Ribas neste ano de 2014. O tema escolhido para a Gincana foi a Copa do Mundo, devido à proximidade com a Copa 2014. Os alunos foram divididos em oito equipes, cada uma delas representando um país que já foi campeão da Copa do Mundo (Brasil, Itália, Inglaterra, Argentina, Espanha, Uruguai, França e Alemanha).

Dentre os conteúdos explorados na Gincana estão: números romanos; polígonos: área e perímetro; operações básicas: adição, subtração, multiplicação, divisão, potência e raiz

quadrada; problemas de raciocínio lógico; equações do primeiro e segundo grau. Na semana anterior à Gincana foi entregue um texto sobre a copa para cada aluno estudar, pois deste foram retiradas algumas questões das provas.

A seguir serão descritas as atividades realizadas na Gincana. Cada equipe contou com a presença de um pibidiano e dois professores do Colégio. Convém ressaltar que todos os professores do Colégio colaboraram com a atividade, sendo amplamente discutida com a Direção do Colégio e com a Equipe Pedagógica, das quais tivemos total apoio.

Num primeiro momento da gincana, que aconteceu em sala de aula (cada equipe em uma sala) o pibidiano responsável pela equipe explicou todo o funcionamento da gincana e as regras que seriam aplicadas. Na sequência os alunos confeccionaram: - uma bandeira do seu país com TNT e tinta guache (que foi utilizada como marcador do lugar da equipe na quadra poliesportiva); - objetos de torcida (pompons que feitos com papel crepom); - e um grito de guerra. Com as sobras dos materiais os alunos confeccionaram acessórios para a equipe (com as cores de suas bandeiras do país representado pela equipe).

Num segundo momento, ainda no primeiro dia, foi realizada a atividade "trocando os palitos", onde cada equipe recebeu três cartões contendo uma tarefa a ser desempenhada com um desenho ilustrativo (Figura 2) e palitos de fósforo para realizar a tarefa.


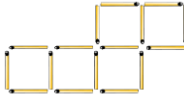

Cartão 1: Mova 3 palitos, mantendo a forma da pá, deixando a sujeira fora dela.	
Cartão 2: Mova 2 palitos para formar apenas 4 quadrados.	
Cartão 3: Mova apenas 1 palito para tornar a equação verdadeira	

Figura 2 - Trocando os palitos

A atividade seguinte, denominada de "Brincando com a Geometria", os alunos desenharam um campo de futebol, com régua, compasso, lápis e borracha em uma folha de papel A3 de cor branca. Foi fornecido um modelo de um campo de futebol e as medidas das figuras geométricas presentes no campo. Depois da construção do campo, eles responderam a seguinte pergunta: "Qual é a área e o perímetro do campo de futebol?".

Dando continuidade às atividades, todas as equipes apresentaram seus gritos de guerra (um da cada vez), os quais foram avaliados pela Equipe Pedagógica e Direção do Colégio, assim como a animação da torcida e as bandeiras confeccionadas no primeiro momento.

A quarta atividade, última do primeiro dia da Gincana, consistiu da "Prova dos Balões", onde uma piscina de bexigas, com papéis dentro das mesmas (contendo algumas questões matemáticas) foi instalada no centro da quadra. Os alunos permaneciam no lugar demarcado por sua bandeira, em fila e aos pares. Ao soar de um apito, uma dupla de cada equipe ia até a piscina de bexigas tocando uma bola de futebol um para o outro, um dos integrantes da dupla pega uma bexiga e os dois voltavam para junto da equipe tocando a bola (sem estourar a bexiga). Quando retornavam, eles deviam estourar a bexiga se abraçando e entregavam o papel que estava dentro para o pibidiano que fazia a leitura do mesmo. Se o conteúdo da mensagem era um problema, a equipe se reunia próxima à sua bandeira para resolvê-lo. Ao finalizarem a resolução corretamente, o jogo recomeçava. Quanto mais problemas encontrados e resolvidos (por completo), melhor pois ganhava a equipe que conseguia resolver (corretamente) o maior número de problemas.

O segundo dia da Gincana foi iniciado com a prova "Torta na Cara". Nesta atividade as equipes foram divididas em chaves (sempre confronto entre duas equipes) sendo escolhido um integrante de cada equipe. Os representantes de cada equipe iniciavam a prova com uma corrida de "ovo na colher" até o local indicado onde havia uma campainha. O aluno que chegava primeiro e tocar campainha tinha o direito de responder a uma pergunta referente ao país da sua equipe, à copa em geral e perguntas relacionadas à Matemática. Caso não soubesse responder, ele tinha o direito de repassar a pergunta ao adversário, que por sua vez, ou respondia a questão, ou ainda repassava novamente ao primeiro, que agora não podia mais repassar e sim responder. Quem respondia errado a questão levava uma "torta na cara".

A última prova da Gincana consistiu de uma caça ao tesouro onde cada equipe procurou seu "tesouro", a partir de pistas. Foram cinco pistas para cada equipe, cada uma levando a um local do Colégio, com a primeira pista eles encontravam a segunda, com a segunda a terceira e assim sucessivamente até a quinta pista que levava ao tesouro. Ganhava a equipe que encontrava o tesouro por primeiro, momento este que soava o alarme do Colégio para que todos se dirigissem à quadra poliesportiva para divulgar o resultado e encerramento da Gincana.

Conclusão

Nos dias atuais sabemos que as metodologias de ensino estão se inovando e estão substituindo o ensino tradicional na sala de aula. Temos em mente que inovar na sala de aula ajuda na aprendizagem dos alunos fazendo com que eles compreendam melhor os assuntos a serem desenvolvidos.

Com a experiência adquirida na realização das Gincanas Matemáticas sempre observamos resultados positivos. Os alunos gostam bastante das atividades e se esforçam para serem os vencedores. Percebemos que eles relembram bastante os conteúdos já vistos em sala de aula, quando estão desafiados a resolver uma atividade competitiva. Percebemos também a importância de desenvolver atividades que envolvam o raciocínio, a agilidade e a sorte.

O que sempre foi observado durante a execução destas gincanas é a importância do planejamento das atividades, sendo imprescindível o apoio da Direção do Colégio e da Equipe Pedagógica e da colaboração dos demais professores pois é uma atividade que requer um grande número de colaboradores para seu bom andamento.

Referências

- ALMEIDA, P.N. **Educação lúdica**. São Paulo: Loyola, 1974.
- LICESKI, Letícia. **Jogos e gincanas no ensino médio**. Trabalho de conclusão de curso. Licenciatura em Matemática, Curitiba: UFPR, 2014.
- NOÉ, Marcos. **Dia Nacional da Matemática**. Disponível em <http://www.brasilecola.com/datas-comemorativas/dia-nacional-matematica.htm> . Acesso em 01 de setembro de 2014.

1247

GINCANA MONTEIRO LOBATO – FASE CULTURAL E RECREATIVA: SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO DO COLÉGIO ESTADUAL MONTEIRO LOBATO¹

Leandra Santolin Tavares²

Jeferson Luiz Seben³

Wander Carlos Salvatti⁴

Weslem Luis Pereira⁵

Resumo: A finalidade deste trabalho é compartilhar a experiência da “Gincana Monteiro Lobato – fase cultural e recreativa ⁶” realizada no Colégio Estadual Monteiro Lobato, Dois Vizinhos, PR, dia 27 de agosto de 2014. Os objetivos da ação foram: (i) proporcionar aos educandos e demais envolvidos o desenvolvimento da cidadania, o respeito às regras, a cooperação, o trabalho em equipe, favorecendo a integração entre os participantes e a tomada de decisões e (ii) desenvolver atividades esportivas e culturais, possibilitando aos educandos desenvolver a capacidade motora, intelectual e social. Nessa ação foi possível interligar as disciplinas com atividades de cunho interdisciplinar, integrar a escola, resgatar as manifestações culturais e de lazer visando o bem estar social e a qualidade de vida. Acredita-se que a ação possibilitou a aprendizagem dos licenciandos que puderam planejar e desenvolver atividades para a gincana, além de, partilhar experiências com os professores e funcionários da escola.

Palavras-chave: Gincana. Jogos cooperativos. Escola.

1248

Introdução

Ao pesarmos em gincana, logo vem em nossa mente a disputa, a competição, rivalidade e a vontade de vencer. Na “Gincana Monteiro Lobato” é diferente, pois temos um outro objetivo maior que é a integração e a cooperação. Para isto tem-se por ideário a perspectiva de jogos cooperativo, que visam unir as pessoas e reforçar a confiança em si mesmo e nos outros (Sociedade Ibero Americana de Jogos Cooperativos, 2014).

As gincanas escolares proporcionam aos educandos, professores e demais envolvidos o desenvolvimento da cidadania, o respeito às regras, a cooperação, o trabalho em equipe,

¹ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência para a Diversidade (PIBID Diversidade) sob a Coordenação de Subprojeto da Área de Ciências da Natureza e Matemática da Professora **Lilian de Souza Vismara** docente na Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Câmpus Dois Vizinhos (UTFPR-DV). E-mail: lilianvismara@utfpr.edu.br.

² Professora Supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência para a Diversidade (PIBID Diversidade) no Colégio Monteiro Lobato, dois Vizinhos, PR. E-mail: leandrasantolin@hotmail.com.

³ Acadêmico do 2º período do Curso Superior de Licenciatura em Educação do Campo na UTFPR-DV. E-mail: jefersonseben@hotmail.com.

⁴ Acadêmico do 2º período do Curso Superior de Licenciatura em Educação do Campo na UTFPR-DV. E-mail: wandersalvatti@hotmail.com.

⁵ Acadêmico do 8º período do Curso Superior de Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Ciências Agrárias na UTFPR-DV. E-mail: educacaodocampoutfpr@gmail.com.

⁶ Esta ação compõe o Projeto de Extensão intitulado “Apoio e Dinamização da Educação Escolar no Colégio Estadual Monteiro Lobato”, foi registrada no Departamento de Extensão da UTFPR-DV sob o nº 132/2014. A “Gincana Monteiro Lobato - fase cultural e recreativa” foi registrada 133/2014.

favorecendo uma integração entre os participantes e a tomada de decisões. O maior objetivo sempre é o bem estar do aluno. Não esquecendo nunca o que mais primamos que são nossos valores éticos e morais, respeitando sempre nossos adversários. A necessidade de realizar esta, vem de encontro com a importância da motivação permanente dos educandos à escola de uma maneira agradável e prazerosa, tendo em vista que esta proporciona momentos de recreação, através de atividades que além de incentivar o trabalho em equipe, o respeito mútuo, podem proporcionar inúmeros benefícios a saúde física e mental (PARANÁ, 2008; PARANÁ, 2013).

Desenvolvimento

Sabemos que o educando é uma somatória de todas as interações com os seus grupos sociais; desta forma, a contribuição dos jogos é fundamental na socialização da criança e na sua preparação para exercer a cidadania. Segundo (GOMES; FILHO, 2014) “ele ensina sem que o jogador perceba, e ele pode, no futuro, compreender que aprendeu com o jogo, mas na hora da atividade lúdica, a recreação é a motivação principal”.

Considerando esta perspectiva, as atividades realizadas nessa ação foram subdivididas em etapas, após serem elaboradas pelos acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Tecnológica Federal do Paraná do Câmpus Dois Vizinhos (UTFPR-DV) com a colaboração e supervisão da Profa. Leandra Santolin Tavares, sob a coordenação da Profa. Ma. Lilian de Souza Vismara.

No Quadro 1 apresenta-se a equipe da ação intitulada “Gincana Monteiro Lobato – Fase Cultural e Recreativa” vinculada ao projeto de extensão denominado “Apoio e Dinamização da Educação Escolar no Colégio Estadual Monteiro Lobato”. A " Gincana Monteiro Lobato – Fase Cultural e Recreativa" foi realizada no dia 27 de agosto de 2014, no Colégio Estadual Monteiro Lobato – E.F.M. Na ocasião docentes, direção, equipe pedagógica, licenciandos em Educação do Campo realizaram as atividades apresentadas no Quadro 2 para os educandos participarem. Na Figura 1 apresentam-se uma composição de fotografias da "Gincana Monteiro Lobato – Fase Cultural e Recreativa".

1249

Nome	Modalidade
Lilian de Souza Vismara	Coordenação Professora do Magistério Superior na UTFPR-DV
Leandra Santolin Tavares	Organização e Execução Supervisora do PIBID Diversidade
Adelar Antônio Pargianello Massaroli	Organização Diretor do Estabelecimento de Ensino
Eldiamir Salete Trentin; Jeferson Luiz Seben; Mariana Caroline Gnoatto; Wander Carlos Salvatti; Weslem Luis Pereira	Organização - Elaborador(a) /Executor(a) Bolsista do PIBID Diversidade

Simone Russi; Ironete Rosa; Vera Lúcia Hein	Organização - Equipe Pedagógica
Mishelle Ruschel Schuster	Organização - Agente Educacional II
Adriana Alberton; Claudia Cândido da Silva; Denilson Nogueira da Rosa; Edison Roberto Fiorin; Helena Maria Guareschi; Ionara Regina Marion Romani;; Ivanessa Angonese; Ivonete Izael; Joice Rickli; Larissa Trindade dos Santos; Lenir Terezinha Molin; Marcia Santi Vargas; Mirian dos Santos; Olidete Lucia Gava; Roseli Ubiali; Rosimeri Danassolo dos Santos; Solange Godoi; Vera Lúcia Medeiros de Albuquerque Azambuja	Monitor(a) - Docente no Colégio Estadual Monteiro Lobato

Quadro 1 – Equipe, modalidade de Monitor(a) e respectiva carga horária na ação de extensão intitulada “Gincana Monteiro Lobato – Fase Cultural e Recreativa”

Fonte: Arquivo pessoal (2014).

1ª Atividade	Comédia de improviso. Monitor(a) de alguns componentes da Turma Nelson Rodrigues - Grupo Municipal de Teatro. Neste grupo teatral um dos componentes é aluno do 2º Ano – Ensino Médio, do Colégio Monteiro Lobato.
2ª Atividade	Competição de embaixadinhas
3ª Atividade	Bateria de questões sobre conhecimentos gerais
4ª Atividade	Dança da cadeira
5ª Atividade	Bateria de questões sobre conhecimentos gerais
6ª Atividade	Encontrando a bala na farinha
7ª Atividade	Bateria de questões sobre conhecimentos gerais
8ª Atividade	Chute a gol
9ª Atividade	Bateria de questões sobre conhecimentos gerais
10ª Atividade	Encaixando a caneta na garrafa pet
11ª Atividade	Bateria de questões sobre conhecimentos gerais
12ª Atividade	Boliche com garrafas pet

1250

Quadro 2 - Cronograma das Atividades

Fonte: Arquivo pessoal (2014).





Figura 1 - Mosaico da "Gincana Monteiro Lobato"
Fonte: Arquivo pessoal (2014).

Este trabalho teve o intuito de cultivar valores afim de criar um caminho para possíveis mudanças, para que nossos alunos sejam cidadãos conscientes e participativos.

Conclusão

Vemos as gincanas como método lúdico de apoio a formação de cidadãos e profissionais críticos galgando espaço na comunidade escolar, incitando especificidades como: a divisão de tarefas, o trabalhar em equipe, senso de responsabilidade, disciplina e comprometimento são habilidades que são estimuladas por intermédio desse ação.

Acreditamos que através dos jogos construiremos uma sociedade melhor, mais justa e menos violenta; nosso papel como educadores é fundamental, uma vez que temos a possibilidade de resgatar no dia a dia escolar, valores essenciais adormecidos.

É fato que propor jogos e brincadeiras no ambiente escolar é “coisa séria”, tendo em vista que o aluno pode exercitar seu raciocínio, sua capacidade de observação, seus conhecimentos e a cooperação. Desta forma, os jogos e as brincadeiras atrelados aos conteúdos conceituais e aos “temas transversais”, são um caminho seguro e confiável.

Essa ação privilegiou os conhecimentos e o saber dos nossos educandos, já que foi possível interligar as disciplinas com atividades de cunho interdisciplinar, integrar a escola e resgatar as manifestações culturais, a prática dos esportes e das atividades de lazer que visam um bem estar social, qualidade de vida e também é educativo. Assim, todos tiveram a oportunidade de desenvolver habilidades e competências indispensáveis ao seu processo de desenvolvimento cognitivo e motor.

Acredita-se que essa ação de extensão possibilitou aprendizagem tanto dos educandos participantes das atividades propostas na gincana, como dos licenciandos e futuros

professores, que puderam perceber algumas das vicissitudes de sua profissão. Além disso, possibilitou a dinamização da equipe escolar e aproximou a Universidade à Escola Básica

Referências Bibliográficas:

GOMES, Jussara Lopes; FILHO, Nei Alberto Salles. **Jogos: a Importância no Processo Educacional**. Disponível em:

<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1562-8.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de Educação Física para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio**. 54p. 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diaadiaarquivos/File?livro_e_diretrizes/diretrizes_educacao_fisica_.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual do Monteiro Lobato**. Dois Vizinhos, PR, 2013. Disponível em: <<http://www.dvzmonteirolobato.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=7>>. Acesso em: 28 set. 2014.

Sociedade Ibero Americana de Jogos Cooperativos. **Jogos Cooperativos**. Disponível em: <<http://www.jogoscooperativos.com.br/>>. Acesso em: 06 jun. 2014.

GINÁSTICA GERAL NA ESCOLA: EXPLORANDO AS POSSIBILIDADES DE PROBLEMATIZAÇÃO DO CONTEÚDO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Rafael Marques França¹
Thiago Pelegrini²
Ana Carolina Silva Bozz³
Kamila Lourenço⁴

Resumo

Este texto tem por objetivo apresentar um relato de experiência de um conteúdo básico do conteúdo estruturante Ginástica, para alunos de nonos anos de um colégio estadual do município de Londrina/PR. Ao longo dos anos de escolarização do ensino fundamental II, a Ginástica é dividida, para efeitos de ensino e de aprendizagem, em Geral, Rítmica e Circense, de acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Educação Física (2008). Ao tematizar o conteúdo Ginástica Geral, os alunos puderam compreender a riqueza dessa manifestação gímnica-artística, por meio da exploração e problematização dos seguintes itens: formas básicas de locomoção, planos e direções do movimento, formações coreográficas, saltos ginásticos, planos anatômicos e movimentos do corpo.

Palavras-chave: Educação física escolar. Ensino. Ginástica. Ginástica geral.

Introdução

A disciplina Educação Física *da e na* escola sempre esteve marcada pelo seu caráter esportivista, pela sua cultura esportiva, sendo a ela atribuída vários papéis no cenário educacional brasileiro (CASTELLANI FILHO, 1988). Pode-se encontrar na literatura da área inúmeras referências que apontam a prevalência do esporte, seja referindo-se a ele como uma corrente/abordagem/tendência teórica-pedagógica, ou como único conhecimento válido a ser praticado/treinado nas aulas de educação física, ou numa metodologia/avaliação que se pautar na *performance esportiva*, decretada legalmente desde 1971. Além disso, a prevalência do esporte na escola, na maior parte das vezes, tem sido destituída de uma problematização que o contextualize como saber significativo e valioso para o estudante.

No entanto, existem diversas possibilidades de ensino e de aprendizagem de outras manifestações da cultura corporal, abordadas a partir da ideia de que a Educação Física na escola se consolide como uma disciplina escolar que “[...] tematiza formas de atividades

¹ Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina/UEL. Professor de educação física da rede municipal e estadual de Londrina. Professor supervisor do PIBID Educação Física 2014 da Universidade Estadual de Londrina/UEL. Email: wanderf@sercomtel.com.br.

² Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia/UFU. Professor adjunto do Departamento de Estudos do Movimento Humano. Coordenador do PIBID Educação Física 2014 da Universidade Estadual de Londrina/UEL. Email: prof.thiago.uel@gmail.com.

³ Estudante do segundo do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Londrina/UEL. Bolsista do PIBID Educação Física 2014 da Universidade Estadual de Londrina/UEL. Email: aninha_95@hotmail.com.

⁴ Estudante do primeiro ano do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Londrina/UEL. Bolsista do PIBID Educação Física 2014 da Universidade Estadual de Londrina/UEL. Email: kamilalourenco01@hotmail.com.

expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 50).

Nessa esfera, a Ginástica é um rico conteúdo que deve ser ensinado segundo essa perspectiva. Para tanto, adotamos um conceito de Ginástica fundamentado na intenção de privilegiar “[...] nossa dimensão humana, o que quer dizer o ser humano *cultura* e não o ser humano *máquina*, o ser humano *sujeito* e não o ser humano *objeto*” (AYOUB, 2007, s/p). Uma ginástica que não esteja sintonizada com os estereótipos corporais, que não esteja interessada em alimentar a “ditadura do corpo ideal”. Ansiamos uma prática corporal lúdica, calcada na descoberta do prazer e da fruição da linguagem corporal.

O ensino da Ginástica no ensino fundamental II: em cena a Ginástica Geral

Para ensinar Ginástica Geral a cinco turmas de nonos anos, partimos da premissa de que algo já havia sido estudado anteriormente sobre o assunto e de que o tema deveria ser contextualizado no âmbito mais geral do cenário da ginástica brasileira. Nesta perspectiva, foi problematizado o conceito de ginástica e sua classificação tendo por base as Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Educação Física (2008) que divide essa manifestação gímnica-artística em Geral, Rítmica e Circense e as disposições da Confederação Brasileira de Ginástica/CBG (2014) que aponta seis modalidades diferentes: Ginástica Para Todos, Ginástica Artística, Ginástica Rítmica, Ginástica de Trampolim, Ginástica Aeróbica e Ginástica Acrobática. A partir da discussão dessas classificações, escolhemos a Ginástica Geral, especialmente por ser:

Uma modalidade bastante abrangente que, fundamentada nas atividades ginásticas como (Gin. Artística, Gin. Rítmica, Gin. Acrobática, Gin. Aeróbica e Gin. de Trampolim), valendo-se também de vários tipos de manifestações, tais como: danças, expressões folclóricas e jogos, expressos através de atividades livres e criativas, objetiva promover o lazer saudável, proporcionando bem estar físico, psíquico e social aos praticantes, favorecendo a performance coletiva, respeitando as individualidades, em busca da auto-superação pessoal, sem qualquer tipo de limitação para a sua prática

<http://www.educacaofisica.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=131>, acesso em 15 ago 2014).

Foi revisado o que os alunos haviam apreendido sobre o conteúdo durante o oitavo ano, resgatando os temas das formas básicas de locomoção/FBL, planos e direções do movimento, formações coreográficas e saltos ginásticos. Os planos do movimento foram denominados de alto, médio e baixo e as direções do movimento em frente, trás e lado. As

formações coreográficas destacadas foram as mais simples: fila/coluna, fileira, círculo, semi-círculo, quadrado, triangular. As formas de locomoção destacadas foram: andar, correr, saltar, saltitar, rolar, girar, engatinhar, quadrupejar, tripejar, deslizar, escalar. O mesmo se procedeu com os saltos ginásticos (grupado para frente e para trás, estendido, carpado, afastado, corza, espacato, tesoura, cadete) que, na aula seguinte, os alunos foram desafiados a experimentá-los, sem o critério de avaliação da performance esportiva.

Após este resgate, foram ensinados os seguintes movimentos do corpo: flexão, extensão, abdução, adução e rotação, sendo que se fez necessária uma introdução aos planos anatômicos frontal, sagital e transversal como pré-requisito para se compreender as definições dos movimentos destacados. Após um trabalho de pesquisa em diversas fontes, conceituamos os termos da seguinte forma (colocando uma palavra “mágica” entre parênteses para facilitar a compreensão):

- FLEXÃO: aproximação do segmento ao plano frontal (dobrar);
- EXTENSÃO: afastamento do segmento do plano frontal (esticar);
- ABDUÇÃO: afastamento do segmento do plano sagital (abrir);
- ADUÇÃO: aproximação do segmento do plano sagital (fechar);
- ROTAÇÃO: movimento circular (rodar).

1255

Os estudantes-bolsistas, junto com o professor supervisor, criaram uma coreografia que tinha saltos ginásticos e movimentos do corpo, que deveriam ser analisados (estes últimos) quando o professor os executasse numa posição estática. Sendo assim, o professor apresentou a coreografia três vezes. Durante a primeira vez os alunos somente observaram os passos. Na segunda vez, anotaram os saltos e movimentos do corpo executados e na terceira vez os conferiram, na medida em que deveriam ser anotados na ordem em que apareceram.

Por fim, os alunos foram divididos em quatro equipes para a construção/produção de uma sequência coreográfica a partir do sorteio de um dos quatro quadros que contém nove critérios de composição e avaliação da coreografia. Algumas aulas foram destinadas para este fim porque todo este processo demanda um tempo significativo e, para finalizá-lo, as equipes apresentaram a coreografia, que foi avaliada durante o terceiro bimestre.

Coreografia GINÁSTICA GERAL

GRUPO I

Pirâmide humana no início da coreografia
Andar para frente no plano médio
Girar para o lado esquerdo no plano alto
Saltar com um pé de cada vez
Salto tesoura e salto grupado para frente
Formação coreográfica de semi-círculo
Formação coreográfica de duas colunas/filas
Flexão de tronco
Abdução e adução dos braços

Coreografia GINÁSTICA GERAL	
GRUPO 3	
Pirâmide humana no início da coreografia	
Saltar com um pé só	
Girar para ambos os lados no plano médio	
Andar para o lado direito no plano alto	
Salto corza e salto grupado para trás	
Formação coreográfica de quadrado	
Formação coreográfica de uma fila	
Abdução e adução das pernas	
Rotação de ombro	

Coreografia GINÁSTICA GERAL	
GRUPO 2	
Pirâmide humana no final da coreografia	
Correr para trás no plano alto	
Saltar para o lado no plano alto	
Andar para trás no plano médio	
Salto afastado e salto cadete	
Formação coreográfica de triângulo	
Formação coreográfica de duas fileiras	
Flexão e extensão de pernas	
Rotação de quadril	

Conclusão

Coreografia GINÁSTICA GERAL	
GRUPO 4	
Pirâmide humana no final da coreografia	
Andar para o lado esquerdo no plano alto	
Saltar para trás no plano alto	
Correr para frente no plano médio	
Salto espacato e salto estendido	
Formação coreográfica de círculo	
Formação coreográfica de uma fileira	
Flexão e extensão dos braços	
Abdução e adução do tronco	

1256

Ao conceber a Ginástica como uma forma de expressão e comunicação – o que se contrapõe à prática da Ginástica no mundo do esporte e do *fitness*, ela pode ser considerada como uma manifestação pertencente ao universo das linguagens artísticas contemporâneas, para Marcassa (2004). Isto significa que ela “(...) se apresenta hoje como um campo vasto, rico em conteúdos, variado em formações plásticas e quase inesgotável em possibilidades de expressão, criação e transformação (...)” (MARCASSA, 2004, p. 176).

Ensinar Ginástica Geral na escola foi tenso e desafiador, cansativo e prazeroso ao mesmo tempo. Ampliou os horizontes dos alunos sobre o que é possível ser ensinado/apreendido nas aulas de educação física; propiciou trabalhos coletivos difíceis de serem conseguidos nas outras manifestações corporais como em jogos e esportes, por exemplo (apesar da Ginástica Geral não negar essas manifestações), com riqueza artística, de criatividade, de diálogo; possibilitou a sistematização do conhecimento referente ao conteúdo por meio de uma problematização constante dos temas que eram tratados pedagogicamente, muitos deles estranhos a quem nunca estudou sobre ginástica/dança.

Referências

- AYOUB, E. **Ginástica geral e educação física escolar**. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.
- CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. 8 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1988.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE GINÁSTICA – Modalidades. Disponível em: <<http://www.cbginastica.com.br>>. Acesso em: 15 ago 2014.
- DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: EDUCAÇÃO FÍSICA. Curitiba: SEED/DEB, 2008.
- GINÁSTICA PARA TODOS – Características e Origem. Disponível em: <<http://www.educacaofisica.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=131>>. Acesso em: 15 ago 2014.
- MARCASSA, L. Metodologia do ensino da ginástica: novos olhares, novas perspectivas. **Pensar a Prática**, v. 7, n. 2, p. 171-186, jul-dez 2004.

1257

GRUPO DE ESTUDOS DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

André Bagatini¹
Alessandro Vorussi Corrêa²

Resumo: Quais são os ganhos na formação do estudante de ensino médio com a leitura dos clássicos da filosofia? Essa é a questão que permeia nosso texto e da qual apontamos por meio de uma prática metodológica um caminho por onde exercer tal atividade no cotidiano da atividade escolar.

Palavras-chave: Filosofia. Educação. Texto Filosófico. Metodologia.

INTRODUÇÃO

O grupo me ajudou na compreensão de fatos que ocorrem ao meu redor, na maior parte das vezes criando uma análise do meu próprio comportamento, se é ou não “natural”. Os conteúdos abordados em sala me proporcionam uma visão superficial do tema. No grupo é possível entender de que forma um determinado assunto interfere na minha vida e como é aplicado. (Brenda, 16 anos, 2º Ano)

Esta comunicação faz uma apresentação e uma defesa de uma experiência de ensino e aprendizagem a respeito da especificidade do ensino de filosofia no ensino médio.

Desde a promulgação da lei³ sobre a obrigatoriedade do ensino de filosofia e sociologia no ensino médio, muito tem se discutido sobre os modos de se tratar a filosofia nessa etapa de ensino. *Por quê, o quê e como* ensinar filosofia no ensino médio? A primeira resposta, já muito corriqueira e por isso mesmo as vezes desgastada, resume-se a dizer que se ensina filosofia para formar o *senso crítico* dos alunos. Depois disso se disputa sobre os modos de se fazer isso: por temas, por autores, seguindo manuais didáticos, cronologicamente, lendo os clássicos etc.

Nesta comunicação faremos uma defesa da leitura dos clássicos no ensino de filosofia nesta etapa de ensino, bem como o relato e apologia de uma experiência que aplicamos desde 2012 — o grupo de estudos de filosofia — como ferramenta e oficina para aplicação e experimentação de *como* e *o quê* fazer para exercer o ensino de filosofia no ensino médio.

1258

¹ Especialista em Antropologia Cultural – Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Graduado em Bacharel e Licenciatura em Filosofia - Universidade Federal do Paraná (UFPR). Graduado em Bacharel em Música Popular – Faculdade de Artes do Paraná (FAP-UNESPAR). Professor supervisor do PIBID Filosofia. E-mail: andrebagatini12@gmail.com

² Graduado em Bacharel em Filosofia e aluno do curso de Licenciatura da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Bolsista do PIBID Filosofia. E-mail: ale.alecorrea@hotmail.com

³ Cf. Lei 11.684/08. Acesso em 19/09/2014. <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/93696/lei-11684-08>

Assim, faremos uma discussão articulando a necessidade da leitura dos clássicos da filosofia no ensino médio com nossa experiência de grupo de estudos criado no colégio. Poder-se-ia objetar-nos que não se trata de uma experiência efetiva de aplicação de metodologia do ensino de filosofia no ensino médio, uma vez que ela não se dá na própria sala de aula. Esperamos refutar essa objeção através da defesa do mesmo como uma oficina de aplicação dos clássicos bem como com os resultados obtidos com os próprios alunos que participam do grupo.

DESENVOLVIMENTO

O grupo de estudo PIBID/Filosofia e a leitura dos clássicos

O grupo de estudos PIBID/Filosofia ocorre semanalmente, às quartas-feira, das 12 às 13hs. É aberto para todos os interessados, sendo sua participação voluntária. Reúne alunos de todos os anos do ensino médio, por blocos e técnicos. Sua criação se deu em 2012 e vem ocorrendo semanalmente, durante o ano letivo, desde então. Existe uma rotatividade dos alunos participantes, tendo uma média de quinze alunos frequentando o grupo, alguns desde sua criação.

A metodologia utilizada consiste na seleção de um texto clássico da filosofia¹ e na leitura e discussão com os alunos. Deixamos sempre o espaço aberto para a discussão de ideias e contribuição dos alunos e tentamos relacionar os textos lidos com os contextos e problemas vividos pelos próprio estudantes. Nesse sentido, percebemos que os textos contribuem para a formação de um arsenal conceitual para os alunos, conforme veremos nos relatos dos mesmos. Mas antes, temos um problema.

Por que ler o texto filosófico no ensino médio?

Imaginando um instante, que a Filosofia enquanto disciplina estatutária da grade curricular do ensino médio contribui de forma decisiva para a formação (Bildung) dos estudantes. Quais são os ganhos em utilizar propriamente o texto filosófico para essa tarefa? Fabbrini diz o seguinte à guisa de uma leitura adorniana:

1

Muitos dos textos lidos até hoje no grupo se encontram na **Antologia de Textos Filosóficos**, disponível gratuitamente em http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_pedagogicos/caderno_filo.pdf acesso em: 19 de setembro de 2014. A Antologia é composta de vinte e dois textos ou excertos de textos de filósofos clássicos e um texto de filósofo brasileiro, escolhidos por sua relevância para os estudantes do nível médio. Os textos selecionados são precedidos por introduções redigidas por professores universitários especialistas nos filósofos escolhidos.

Considerar, assim, o curso de filosofia uma arte da escuta da articulação lógica e da fulguração poética dos discursos, é vinculá-la à *Bildung*, uma vez que esse curso visa desenvolver no aluno “a consciência ou faculdade de pensar em seu sentido mais profundo”, como dizia Theodor Adorno (1995, p.151), não apenas ensinando-lhe as regras da lógica formal, mas também estimulando “sua capacidade de fazer experiências intelectuais”. (FABBRINI, 2005, p.14).

Assim, a leitura filosófica é ocasião para alargamento da formação intelectual e crítica, e posse de um aparato conceitual que permite uma amplitude reflexiva para o leitor. O texto filosófico, por não ser fechado em si mesmo, ao contrário, abriga “diferentes possibilidades de interpretação, igualmente aceitáveis pelo entendimento” (FABBRINI, 2005, p.10), aguçando o espírito crítico do estudante, “dando-lhe uma visão muito mais rica do seu próprio mundo, das várias maneiras pelas quais ele pode resolver ou equacionar um problema” (SILVA apud FABBRINI, 2005, p. 10 -11).

Nessa etapa de formação desses jovens alunos, muitos começam a lidar com problemas e questões sobre o mundo e a existência que antes eles não tinham. Com a necessidade de criar um sistema próprio de visão de mundo, começam a questionar as diversas verdades que lhes são passadas pela própria escola, pela religião, pelo Estado, pela família, enfim, pelas diversas instituições sociais. Têm, em suma, que lidar com sua própria liberdade. Cremos, partindo de um aparato teórico, que o texto filosófico fornece um arcabouço conceitual e de reflexão que permite aos alunos criarem suas próprias concepções e visão de mundo, tal como afirma Gerard Lebrun:

Nunca acreditei que um estudante pudesse orientar-se para a filosofia porque tivesse sede de verdade: a fórmula é vazia. É de outra coisa que o jovem tem necessidade: falar uma língua de segurança; instalar-se num vocabulário que se ajuste ao máximo às “dificuldades” (no sentido cartesiano), munir-se de um repertório de “*topoi*” - em suma, possuir uma retórica que lhe permitirá a todo instante denunciar a “ingenuidade” do “cientista” ou a “ideologia” de quem não pensa como ele. Qual melhor recurso se lhe apresenta senão tomar emprestado um discurso filosófico? (LEBRUN, 1976, p. 148-153)

Assim, junto com Lebrun, vemos na leitura do texto filosófico uma ferramenta para a criação de uma *linguagem de segurança* e um conjunto de *topoi* que concede aos alunos do ensino médio um instrumento e um meio pelo qual possam desenvolver sua postura crítica latente.

Poder-se-á objetar, ainda, que o texto filosófico, por ser direcionado à problemas específicos ou questões que permeiam uma determinada época, torna-se obsoleto para o estudante que trás consigo questões contemporâneas. Portanto, qual o sentido de se buscar nos clássicos da filosofia um caminho para se pensar criticamente suas aflições? Diríamos que, o texto filosófico por si só — como tentamos demonstrar acima — abarca o caráter propositivo

da reflexão, convidando o leitor a saltar para além do que diretamente está escrito e pensar o que textualmente não foi dito. Assim, ele passa a ter sentido formador, enquanto instrumento de reflexão crítica. Segundo Marilena Chauí, no prefácio à edição da “Antologia de textos filosóficos”:

Experiência da razão e da linguagem, a filosofia é a peculiar atividade reflexiva em que, na procura do sentido do mundo e dos humanos, o pensamento busca pensar-se a si-mesmo, a linguagem busca falar de si mesma e os valores (o bem, o verdadeiro, o belo, o justo) buscam a origem e a finalidade da própria ação valorativa. Essa experiência, concretizada no trabalho de cada filósofo, constitui o *discurso filosófico*.

[...] Ler, escreve Merleau-Ponty, é fazer a experiência da “retomada do pensamento de outrem através de sua palavra”, é uma *reflexão em outrem*, que enriquece nossos próprios pensamentos. Por isso, prossegue Merleau-Ponty, “começo a compreender uma filosofia deslizando para dentro dela, na maneira de existir de seu pensamento”, isto é, em seu discurso (CHAUÍ apud MARÇAL, 2009, p.12-13).

O texto filosófico apresenta-se então não só como meio para tomada de reflexão crítica, mas também como instrumento de amplitude de experiência literária. Pois, ninguém dúvida que o texto filosófico, mesmo em uma leitura diletante, não nos acrescenta nada.

Não se ensina filosofia, mas sim o filosofar. Esse adágio clássico presente na filosofia kantiana exprime de maneira transparente o sentido que propomos nas experiências positivas com os estudantes. A filosofia não se apresenta dentro de um domínio epistemológico onde se é possível dizer qual o caminho que deve ser trilhado. Mas apresenta as mais variadas vias por onde se é possível trilhar.

1261

CONCLUSÃO

Vemos, com isso, que o ensino de filosofia passa pelo discurso filosófico e que esse permite aos alunos criar uma *língua de segurança* para formular seus próprios problemas e visão de mundo, dando assim condições para os mesmos poderem articular a sua realidade e perceber a relação mais ampla que existe entre sua vida e o contexto histórico e social em que se inserem. Podemos perceber isso no próprio relato dos alunos que participam do grupo:

O grupo me ajudou na compreensão de fatos que ocorrem ao meu redor, na maior parte das vezes criando uma análise do meu próprio comportamento, se é ou não “natural”. Os conteúdos abordados em sala me proporcionam uma visão superficial do tema. No grupo é possível entender de que forma um determinado assunto interfere na minha vida e como é aplicado. (Brenda, 16 anos, 2º Ano)

O grupo de filosofia, no caso ela em geral, possui um grande “papel” em minha vida, pois, com a sua ajuda, consegui analisar e compreender melhor o mundo ao meu redor, além de expandir o mesmo. Ao analisar tudo, consigo me posicionar e manter um debate, sabendo, muitas vezes entendendo, mesmo não concordando, diversos pontos de vista. (Milena 16 anos, 2º Ano)

O grupo de filosofia traz ao ensino médio a possibilidade de uma experiência mais intensa sobre a matéria, com um teor mais livre, sem a parte tradicional da sala de aula. Com leitura e debate dos textos filosóficos clássicos, desperta nos alunos o interesse pelo assunto que há muito estava submerso na escola; e como consequência cria um senso crítico que será aproveitado tanto no cotidiano quanto em outras áreas do conhecimento. (Ana Luiza, 17 anos, 3º Ano)

A Filosofia em nossa formação nos possibilita ter um pensamento refletido e um raciocínio lógico, nos fazendo ver das coisas complexas às coisas simples de uma maneira diferente, nos possibilitando ter um pensamento mais amplo sobre várias coisas e não se basear somente em coisas que vimos ou ouvimos. A Filosofia também nos faz encontrar respostas para as nossas perguntas. Os textos Clássicos tem total relação com a Filosofia, pois é através deles que podemos entender, compreender, interpretar e até mesmo ouvir as vozes dos grandes gênios da Filosofia. (Taís, 15 anos, 1º Ano)

A filosofia afeta o meu futuro na parte psicológica da minha realidade metal (metal, sendo dura demais para interferir), um contexto vago de mim mesmo, é saber que sou uma mero pêssego com caroço indivisível. Eu mesmo por eu mesmo sou aquilo que tenho a temer perante o imoral, é minha maior questão para sociedade (uma de muitas). A filosofia afeta minha formação por completo, sendo a qual desejo me graduar, mesmo não tendo tanto "poder" em minhas mãos. A filosofia é senão minha percepção do "admirar", como definição do cavaleiro das trevas da Grécia Antiga: Platão. O cotidiano do qual me serve de atrito e justificação, visa a filosofia, a minha admiração do mundo, interpretação e contemplação da face mórbida de minha curiosidade perante o mundo. (Lion, 15 anos, 1º Ano)

Com base nesses comentários e à luz do pensamento kantiano, faz-se a defesa “*par excellence*” do texto filosófico para o exercício da reflexão crítica.

Até então não se pode aprender nenhuma filosofia; pois onde está ela? Quem a possui? Por que caracteres se pode conhecer? Pode-se apenas aprender a filosofar, isto é, a exercer o talento da razão na aplicação dos seus princípios gerais em certas tentativas que se apresentam, mas sempre com a reserva do direito que a razão tem de procurar esses próprios princípios nas suas fontes e confirmá-los ou rejeitá-los. (KANT, 2001, B 866).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FABBRINI, R. N. O Ensino de filosofia: a leitura e o acontecimento: Transformação, (São Paulo), v.28(1), 2005, p.7-27.

MARÇAL, J. [org.] Antologia de Textos Filosóficos. Curitiba: SEED – Pr., 2009.

LEBRUN, G. Por que filósofo? Estudos Cebrap (São Paulo), v. 15, 1976.

KANT, I. Crítica da razão pura. Tradução: Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. Lisboa: Calouste Golbekian, 2001.

GRÊMIO ESTUDANTIL 11 DE AGOSTO: ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Jalme Santana de Figueiredo Junior¹

Resumo: No município de Francisco Beltrão PR, verificamos por parte do Núcleo Regional de Educação (NRE) bem como pelas escolas, uma preocupação na formação de agremiações estudantis. No ano de 2013, participamos do PIBID de Geografia Licenciatura da UNIOESTE *campus* de Francisco Beltrão, oportunidade essa que nos possibilitou o contato com o Grêmio 11 de agosto do Colégio Beatriz Biavatti. Realizamos um levantamento e percebemos que os estudantes possuíam dificuldades em sua organização, principalmente relacionadas às funções de um grêmio estudantil, reestruturação do estatuto e regularização do grêmio da escola com uma eleição legítima. Assim, desenvolvemos nossas atividades em torno dessas três perspectivas, findando nossa ação com o Grêmio formado e o Estatuto atualizado.

Palavras-chave: Grêmio Estudantil. Estatuto. Organização. Diálogo. Participação.

Introdução

No município de Francisco Beltrão PR, verificamos, por parte do Núcleo Regional de Educação (NRE) bem como pelas escolas, uma preocupação na formação e consolidação de agremiações estudantis. O NRE organiza momentos de formação, palestras e encontros a fim de instigar os alunos a se organizarem e participarem das políticas escolares. As escolas procuram oferecer espaço para que tal organização seja construída.

Em 2013 participamos do PIBID de Geografia Licenciatura da UNIOESTE Campus de Francisco Beltrão, oportunidade que nos possibilitou contato direto com o Colégio Estadual Beatriz Biavatti. Nesse contexto, realizamos inúmeras socializações, numa dessas circunstâncias, recebemos um convite: “O que acham de fazer um Grêmio no Beatriz?” Fomos surpreendidos, uma vez que tal proposta se mostrava diferente da que estávamos familiarizados. No entanto, com ajuda de nossos orientadores e supervisores aceitamos tal empreitada.

Ressaltamos que na época de atuação no colégio, o mesmo passava por um processo de instauração do ensino médio regular. Desse modo, possuía uma única turma do primeiro ano nível médio. Grande parte dos alunos encontrava-se entre o quinto e o nono anos.

Apresentamos nesse texto o relato de nossa experiência com o Grêmio 11 de agosto, sendo a execução de nossas ações vinculadas ao PIBID. Nossa análise possui caráter introdutório, no entanto acreditamos que esse tema possui potencial e papel importante no processo educativo. No Grêmio é oportunizado aos estudantes um momento de ação, reflexão

¹ Graduando do curso de Geografia Licenciatura da UNIOESTE *campus* de Francisco Beltrão. <jalmefigueiredo18@hotmail.com>

e transformação do meio escolar o qual está inserido. Desse modo sensibilizando-o para dialogar sobre questões que envolvem sua relação com a coletividade.

Vamos montar um Grêmio no Beatriz?

Buscamos realizar um levantamento inicial na escola. Saber se já houvera um Grêmio, como a coordenação auxiliava o Grêmio, a existência de um Estatuto regulamentador, entre outros aspectos relacionados.

Verificamos a existência de um Grêmio (Grêmio 11 de agosto), no entanto os alunos que o constituíam acabaram saindo da escola, resultando na sua inatividade. Alguns alunos se mobilizaram novamente, mas a eleição foi inválida uma vez que os membros da Diretoria eram de uma mesma turma.

O estatuto não era condizente com a realidade escolar, haviam normatizações voltadas para alunos de terceiro ano do ensino médio, sendo que na escola não havia turmas dessa etapa. Vários cargos só poderiam ser preenchidos por estudantes possuidores de maior idade completa, numa escola onde a quantidade de alunos com menos de dezoito anos era maciça.

A coordenação escolar e direção ofereciam espaço e instigavam a mobilização dos alunos. Os coordenadores se prontificavam a ajudar, no entanto sentiam certo desconhecimento das finalidades do Grêmio por parte dos estudantes. As coordenadoras nos relatavam que seus interesses, se restringiam a organização de eventos festivos na escola.

Com base nesse levantamento percebemos três demandas principais para nossa atuação junto à coordenação da escola. Primeiro, o estudo das funções de um Grêmio Estudantil, segundo a leitura, análise e reestruturação do Estatuto e terceiro regularizar o Grêmio da escola com uma eleição legítima.

Com esses três aspectos definidos, começamos o trabalho direto com os alunos interessados na construção do Grêmio. Formamos uma comissão pró-grêmio, na qual realizamos estudos sobre agremiações, movimentos sociais e estudantis, leitura e análise do Estatuto e aprofundamento nas questões “o que?”, “como é?” e “para que serve?” o Grêmio Estudantil.

Construção do estatuto

Conforme mencionado anteriormente, a construção de um estatuto condizente com a realidade escolar apareceu como uma das demandas de problematização junto aos alunos. Dessa forma, iniciamos nossas atividades em torno desse aspecto.

Dividimos nossa análise em três momentos - inicialmente, identificar no Estatuto pontos divergentes da realidade do colégio e seus alunos; em seguida, apresentação das dificuldades dos estudantes no momento da leitura bem como suas interpretações do documento; por fim, sugestões de mudanças ou inclusão de aspectos que não apareciam sistematizados.

Optamos por esses momentos, pois possibilitaria a modificação dos pontos divergentes da realidade, identificando dificuldades de interpretação e leitura - a fim de buscar readequação, na linguagem apresentada no documento – e a alteração do estatuto colocando-o de acordo com a realidade dos estudantes.

Pistrak na obra “Fundamentos da escola do Trabalho” apresenta uma visão da organização estudantil dialogando com a função da constituição infantil. Em seus escritos nos apresenta:

(...), não se trata de harmonizar a vida à constituição, mas a constituição à vida, e isto deve ser evidente para as crianças, elas devem ter consciência de que a constituição está a seu serviço, de que a assembleia geral pode mudar qualquer artigo da constituição(...). (PISTRAK, 2000, p.184).

1265

O estatuto possui função semelhante a da constituição, sendo a principal diferença a flexibilidade. Enquanto a constituição possui morosidade de modificação, o estatuto é um instrumento legítimo e mais dinâmico. Procuramos dessa forma, construir um documento que se aproximasse da realidade dos alunos, possibilitando clareza e facilidade na leitura, interpretação e modificação desse instrumento.

Grêmios Estudantis: O que é? Como é? Para que serve?

Outro ponto levantado incide sobre a função do Grêmios. Utilizamos, como ponto norteador dos encontros, a apresentação da Lei 7.398 de 4 de novembro de 1985 que estabelece:

Art. 1º - Aos estudantes dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus fica assegurada a organização de Estudantes como entidades autônomas representativas dos interesses dos estudantes secundaristas com finalidades educacionais, culturais, cívicas, esportivas e sociais. (BRASIL, 1985).

Na legislação aparece a autonomia e finalidades como elementos importantes ao estabelecimento de agremiações estudantis. A lei apresenta um entendimento amplo, oferecendo aos estudantes a possibilidades de auto-organização e execução de ações, que possam ser incluídas nas finalidades elencadas.

Com intuito de viabilizar as ações do Grêmio 11 de agosto os alunos atribuíram funções complementares e específicas aos cargos do Grêmio. A Diretoria do Grêmio ficou incumbida da representação, administração e desenvolvimento das ações (execução de propostas). - Aos membros do Conselho de Representantes de Turma (CRT), coube a representação das turmas, fiscalização e colaboração com a administração, sendo a Assembleia Geral órgão de decisão máxima de toda a organização - as ações deveriam ser realizadas com consulta prévia a Assembleia Geral.

Nessa forma organizacional, o diálogo entra como instrumento intrínseco as três instancias (Assembleia Geral, Diretoria do Grêmio e CRT), sendo juntas à caracterização organizacional dos alunos do Grêmio 11 de agosto. Nossos debates acarretaram na organização de uma eleição para eleger os membros da Diretoria do Grêmio. Desse moto incidindo sobre a outra demanda que havíamos levantado, a legalização da Grêmio no colégio.

Considerações

As ações que desenvolvemos no decorrer do ano de 2013, frente ao Grêmio 11 de agosto, nos possibilitaram um novo olhar para as organizações estudantis. Percebemos nas agremiações um modo interessante de exercer efetivamente a participação, na dinâmica escolar e, no decorrer do processo, comunitária.

Pedro Demo em sua obra, *Participação é conquista*, apresenta um entendimento provocador, ao dizer: “Talvez não esteja em nossos hábitos participar. É mais prático receber as coisas dos outros, mesmo porque é um projeto milenar, viver às custas dos outros.”(DEMO, 1999, p.25). Nesse aspecto, a organização estudantil assume um papel pedagógico interessante, no processo de conquista da participação do sujeito.

Enfrentamos inúmeras dificuldades – escassez de tempo para reuniões, desinteresse de alguns alunos e recursos materiais limitados - mas com ajuda dos orientadores do projeto e principalmente da direção, estudantes interessados e coordenação escolar, criamos mecanismos para desenvolver o trabalho de forma satisfatória.

Apresentamos nesse texto o relato de nossa experiência com o Grêmio 11 de agosto, sendo a execução de nossas ações vinculadas ao PIBID. Nossa análise possui caráter introdutório, no entanto acreditamos que esse tema possui potencial e papel importante no processo educativo. No Grêmio é oportunizado aos estudantes um momento de ação, reflexão

e transformação do meio escolar o qual está inserido. Desse modo sensibilizando-o para dialogar sobre questões que envolvem sua relação com a coletividade.

Referencia Bibliográfica

BRASIL. **Lei 7.398, de 4 de Novembro de 1985**, dispõem sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providencias. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7398.htm> Acesso em: 29 de jul. 2014.

DEMO, Pedro. **Participar é Conquista: noções de política social participativa**. 4ª ed. São Paulo, Editora Cortez, 1999.

PISTRAK, M.M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**, 1ª ed. Trad. Daniel Aarão Reis Filho, São Paulo, Editora Expressão Popular, 2000.

GT DOCUMENTAÇÃO ESCOLAR COLÉGIO ESTADUAL BENEDICTO JOÃO CORDEIRO

Marina dos santos Valentim¹
Mônica Caetano Veloso²
Terezinha Fátima Viera³

O Projeto Institucional PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) se baseia em acompanhar o trabalho docente nas escolas de ensino normal (Formação de docentes em nível médio), possui estratégias para que o bolsista aperfeiçoe o domínio da língua portuguesa, incluindo leitura, escrita e fala de modo a promover a capacidade comunicativa do licenciando através de Mini cursos, ministrados por professores convidados a fim de contribuir para a formação do estudante. Para que o Projeto pudesse abranger todas as particularidades do curso de Formação de Docentes (Magistério), ele foi dividido por Grupos de Trabalhos, nos quais são: GT Documentação Escolar; GT Contexto Histórico e GT Observação.

Palavras-chave: Documentação. Pesquisa. Formação Docente.

1. INTRODUÇÃO

O trabalho realizado no Colégio Estadual Benedicto João Cordeiro, abrangeu os três GT's, no entanto falaremos especificamente do GT Documentação Escolar, no qual Severino cita que,

Documentação é toda forma de registro e sistematização de dados, informações, colocando-os em condições de análise por parte do pesquisador. Pode ser tomada em três sentidos fundamentais: Como técnica de coleta, de organização e conservação de documentos; como ciência que elabora critérios para a coleta; contexto da realização de uma pesquisa é a técnica de identificação, exploração, levantamento de documentos fontes do objeto pesquisado e registro das informações retiradas nessas fontes e que serão utilizadas no desenvolvimento do trabalho. (SEVERINO, 2007, p.124)

Partindo deste pressuposto, toda a documentação existente numa escola é de suma importância e traz nela a sua história e os acontecimentos da época, sejam eles significativos ou não.

Severino amplia esta visão dizendo que

No caso da pesquisa documental, têm-se como fontes documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas, sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise. (SEVERINO, 2007, p.122 e 123)

¹ Aluna do Curso de Pedagogia e bolsista PIBID, pelo Centro Universitário UNINTER - E-mail: marinocabr@gmail

² Coordenadora de Área do Projeto PIBID UNINTER Pedagogia, Professora do Centro Universitário UNINTER, Curso de Pedagogia, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná.

³ Supervisora de área do Projeto PIBID UNINTER Pedagogia, no Colégio Estadual Benedicto Cordeiro, coordenadora do curso de Formação de Docentes.

A fonte documental, e no nosso caso em específico as fontes documentais escolares nos é de grande valia para o entendimento da concepção de educação da instituição de ensino, e trataremos as fontes documentais escolares (PPP, Grade curricular, atas escolares) como interlocutores na compreensão do trabalho docente realizado na escola.

2. GT Documentação Escolar

2.1 Caracterização da escola

O Colégio Estadual Benedicto João Cordeiro, está situado à Rua Eurico Zytkevictz, nº 143 Sítio Cercado Curitiba PR, CEP: 81900-180, cujo telefone e e-mail são: 41 3349-2124 e benejc@terra.com.br. Tem seu horário de funcionamento em três turnos seguindo os seguintes horários: Manhã: 07h30 às 11h55; Tarde: 13h00 às 17h25 e Noite: 18h50 às 23h. Os níveis de atendimento são: Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) – tarde; Ensino Médio (1º ao 3º) – Manhã e noite; Formação de docentes – Manhã e noite; Educação Profissional – Administração (1ª a 4ª série – Integrado e subsequente) e Curso Técnico – Recursos Humanos – Manhã e noite.

Os documentos analisados foram: Regimento Escolar; Projeto Político Pedagógico e o Livro ata - formação de docentes.

Segundo o PPP, a Instituição apresenta o seu Projeto Político-Pedagógico para o Curso de Formação de Docentes, revestindo-se com o texto das Diretrizes Curriculares para o Curso de Formação de Docentes do Departamento de Educação Profissional que, partindo da definição das políticas públicas da gestão 2003-2006, assumiu a responsabilidade do setor público na oferta da modalidade de ensino – Formação de Professores em Nível Médio para a Educação Infantil. Essa oferta passou a ser implantada em 2005, na modalidade integrada, nos turnos da manhã e noite, tendo o funcionamento autorizado a partir da Resolução nº 134/09 – DG / SEED – PR e reconhecimento dado pela Resolução 3798-08.

A respeito do currículo, que é um dos focos da Documentação Escolar, pois se deve analisar a diferença entre o currículo do Ensino Médio Normal e da Formação de Docentes, é imprescindível sabermos que,

O currículo não deve ser dicotômico, pois o “fazer e saber sobre o fazer” deverão ser elementos integrados ao processo de formação dos alunos. Os saberes disciplinares não poderão ser independentes dos saberes profissionais. Ao ensinar química, biologia, matemática, português, ou outra disciplina, os docentes deverão ter presente o compromisso com os conhecimentos no sentido de que eles serão ensinados pelos futuros professores das crianças de 0 a 10 anos de idade. Os alunos, por sua vez, deverão estar comprometidos com o processo de aprendizagem porque estão se preparando para um trabalho com características especiais – a educação de crianças (PPP, p.321).

Dessa forma, propõe-se a composição curricular articulada aos saberes disciplinares e específicos do “saber fazer” da profissão de professor. Ou seja, que o processo de ensino-aprendizagem possua metodologias e didáticas bem definidas para que não haja a mera reprodução do conhecimento, de forma mecânica.

Sendo assim, é de suma importância que haja a práxis, que teoria a prática se constituam como elemento fundamental para a produção do conhecimento no âmbito escola.

Na apresentação da proposta do currículo para o curso de formação de professores de forma conjugada, ou seja, a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, o intuito é que os estudos recentes sobre o Curso de Formação de Professores, Modalidade Normal, Nível Médio, venham contribuir para a formação do professor, principalmente dos que irão trabalhar na Educação Infantil.

Os alunos que fazem o Curso de Formação de Docentes integrado trabalha com os conteúdos do Ensino Normal e da Formação de Docentes, no intuito de haja a contextualização entre os saberes e os fenômenos comuns, objetos de estudo de cada ciência ou área de conhecimento específica. A Prática de Formação, nesta proposta de currículo, possui a carga horária de 800 horas, atendendo à legislação vigente (Del. 010/99 do CEE). A carga horária da Prática de Formação integra a do curso como um todo, configurando-se componente indispensável para a integralização do currículo.

1270

Já o Regimento Escolar diz, que assim como acontece no Ensino Fundamental, à dinâmica de funcionamento, avaliação e atendimento á comunidade do Ensino Médio e de Formação de Docentes são a mesma, somente se difere no turno de atendimento que nesse caso ambos são atendidos nos turnos de manhã e noite nas matrizes curriculares e finalidades.

A comunidade local, segundo o Regimento Escolar, (documento referencial da Secretaria do Estado) é caracterizada por uma população de baixo poder aquisitivo, historicamente, constituídas por famílias que, sem casa própria, após a criação do Bairro Novo, puderam adquirir lotes ou imóveis.

Atende alunos de faixa etária mínima de 10 anos de idade, e no período noturno a faixa etária é variada, porém acima dos 14 anos de idade cuja grande maioria reside nas proximidades da escola e cujos pais são assalariados de autônomos da classe média baixa. Em relação à escolaridade especialmente dos pais e responsáveis, muitos são sem escolaridade, no entanto existem os que possuem graduação. Nesse contexto é comum os alunos ingressarem

no mercado de trabalho precocemente, 90% dos jovens estão no mercado de trabalho para contribuir no orçamento familiar.

No livro ata de formação de Docentes, o foco principal foi descrição da dificuldade das alunas para os estágios, pois os horários não se adequam à realidade das alunas, também a reclamação de muitas pela falta do professor no dia dos estágios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sobre o projeto até o momento, podemos trazer um breve histórico dos Seminários apresentados bem como o início das visitas à Escola.

Os seminários apresentados foram de grande relevância, visto que trouxeram grande contribuição para a formação como docente.

Durante o primeiro semestre/2014, foram apresentados quatro seminários, nas quais são: Seminário I - Introdução a Pesquisa; Seminário II - Núcleos de Pesquisa; Seminários III - Bases Epistemológicas e Seminário IV - Introdução no Campo Escolar.

Durante as visitas ao Colégio Benedicto João Cordeiro, pode-se visualizar a realidade do Ensino Médio, o Curso de Formação de Docentes. Analisamos a grade curricular, o Projeto Político Pedagógico, o Regimento escolar, o Livro ata a fim de levantar informações a cerca dos dados que foram solicitados pela professora coordenadora do grupo de Documentação Escolar.

A escolha da escola, a princípio, foi feita levando em consideração a proximidade de cada estudante e o acesso. No entanto, poucos alunos se propuseram a ficar nesta escola, então, as professoras informaram que alguns alunos optassem por esta, pois o trabalho seria gratificante já que poderemos comparar a pesquisa com as demais escolas.

Sendo assim, é de suma importância destacar o quão valioso e enriquecedor está sendo a participação no Projeto, visto que podemos ampliar nossa visão a cerca do Curso de Formação de Docentes, como foi sua criação, sua extinção e sua retomada em algumas instituições e porque assume papel importante em relação à Formação dos Professores que trabalharam na Educação Infantil.

Segundo Severino (2007), O conhecimento é mutável, se transforma e se renova a cada descoberta, a cada pesquisa. É preciso entender que hoje a atuação profissional necessita muito mais do que meras reproduções mecânicas, é necessário criatividade, saber solucionar problemas e pro atividade.

REFERÊNCIAS

Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Benedicto João Cordeiro. Disponível em:
<http://www.ctabenedictocordeiro.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/9/690/3079/arquivos/File/PPP.pdf>.
Acesso em 21 jun. 2014.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico** São Paulo:Cortez ,2007.

Regimento Escolar do Colégio Estadual Benedicto João Cordeiro. Disponível em:
<http://www.ctabenedictocordeiro.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/9/690/3079/arquivos/File/PPP.pdf>.
Acesso em 21 jun. 2014.

GÊNERO: PERFIL DOS EDUCANDOS E DAS EDUCANDAS DA EJA

Jaqueline Markezim¹
Carlos Roberto de Oliveira²

Resumo: Entendemos que não podemos desprezar as características que estão postas na sala de aula, como a questão do gênero, que se faz muito presente entre os alunos, principalmente quando o tema é frequência e permanência destes. Por isso, pensamos que o resultado deste trabalho dentro do PIBID/ Universidade Estadual de Londrina, sub-projeto Pedagogia/ Educação de Jovens e Adultos seria analisar os dados levantados pelos estagiários (as) do PIBID, da escola Municipal Zumbi dos Palmares onde funciona no período da noite a Educação de Jovens e Adultos, para entendermos a frequência e a permanência destes e sua relação com as condições de gênero imposta por gerações. Este texto beneficia tanto a nós quanto a educadores para que procurem conhecer mais as especificidades que há na Educação de Jovens e Adultos.

Palavras Chave: Educação de Jovens e Adultos. Gênero. Perfil. PIBID.

Introdução

Partimos de dados de pesquisa realizada pelos estagiários (as) do PIBID no início de 2014, na escola municipal Zumbi dos Palmares, tendo em vista a sua importância na região sul de Londrina. Constatou-se que a frequência dos educandos da EJA antes das férias escolares, era de 14 mulheres para 8 homens, hoje encontramos de 10 a 13 mulheres regularmente e nenhum do sexo masculino. Constata-se grande oscilação na frequência em sala de aula dos educandos, com períodos grandes, às vezes de até 60 dias, mas acabam retomando estudos. Uma ação que contribui a esse retorno é a estratégia utilizada pela escola de estabelecer contatado telefônico periódico, realizado pelo auxiliar pedagógico da EJA. Que tem a função de dar apoio ao educador regente. O auxiliar pedagógico na maioria das escolas fica apenas um dia da semana, mas esse ano na Escola Municipal Zumbi dos Palmares, permanece pelo menos 3 dias na semana, em decorrência de funcionar na escola uma Ação pedagógica descentralizada (APED), que atende 6º ao 9º ano, que é executado pela Escola Estadual Rina Francovig. Pois escola necessita de alguém fora de sala como apoio, para resolver questões administrativas e disciplinares e ser mediador entre o município e o Estado.

Antes de termos contatos com a pesquisa realizada pela Secretaria Municipal de Educação de Londrina levantávamos as seguintes questões: Se há realmente uma diferença entre gêneros de idades homogêneas, que buscam concluir seus estudos? Quem entre homem e mulher que já tinha iniciado seus estudos quando criança? Quais formam os motivos que fizeram desistir?

¹ Educanda de Graduação do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina participante No programa CAPES/PIBID. Jaquelinimarquezimpaim@gmail.com

² Supervisor no programa CAPES/PIBID Atuante como educador na EJA do Município de Londrina. carloprofessor@sercomtel.com.br

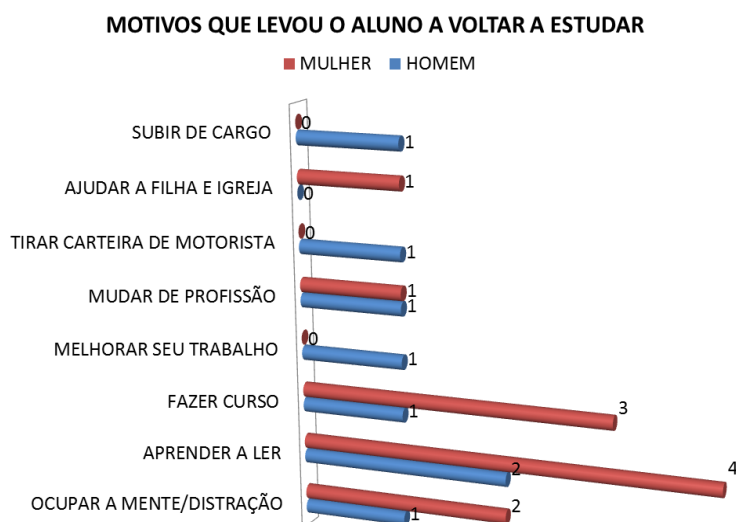
Qual a singularidade em relação a ser homem ou mulher na EJA? Quais são os problemas comuns específicos diante das relações de papéis e cultura estabelecida historicamente pela sociedade? Para percebermos se a questão de gênero dos papéis relacionados nos dados influi na vida destes.

Como o perfil da sala onde trabalhamos possui mais mulheres, pelo fato da desistência dos homens serem mais frequente, que propomos uma análise diferenciada que vai além do ensino e aprendizagem e que também contribui para estes, sendo que é de grande importância tanto para nós que estamos atuando na iniciação a docência, quanto para educadores que trabalham nesta modalidade, contribuindo assim, para desnaturalizar o ambiente escolar. Gênero é uma categoria de análise que transcende a história, sistemas econômicos e regimes políticos. Por isso é fundamental pautar dentro da EJA, pois esta é espaço de denuncia da desigualdade conforme já constatado no fórum internacional e mundial sobre educação, realizado em Dacar no ano de 2000 registrou que naquela época:

57% das 104 milhões de crianças que não frequentavam a escola eram meninas, e dois terços dos 860 milhões de adultos analfabetos eram mulheres. A meta para 2005 é apenas o primeiro passo. Assumimos o compromisso coletivo de, até 2015, atingir a igualdade entre os gêneros na educação (UNESCO 2003, p. 2)

1274

A pesquisa aplicada nos educandos matriculados na EJA, escola municipal Zumbi dos Palmares, região sul de Londrina, vem materializar essa exclusão histórica e traz para refletir que os interesses de homens e mulheres, quando busca a escola são diferentes, como demonstra o gráfico abaixo:



Fonte: Pesquisa Estagiários PIBID 2014

Os dados acima indicam que o gênero feminino apresenta motivos muito subjetivos, de âmbito familiar. A maioria das mulheres traz como motivo para estudar, fatores de âmbito pessoal. Das 11 mulheres entrevistadas 8,8% ajudar na igreja ou filhos; 36% aprender a ler e escrever, 18% disse que vão para escola com objetivo de distrair ou ocupar a mente, 36 % desejam aprender a ler e escrever e 27% fazer um curso, não deixam claro se é profissionalizante ou não. No sexo masculino constata-se que o motivo está muito ligado a questão do trabalho. Dos oito entrevistados 12,5% voltaram para escola para poder subir de cargo, 12,5% melhorar seu trabalho, 12,5% mudar de profissão; 12,5% tirar a carteira de motorista, 12,5% fazer curso. Apenas 25% declaram que sua volta à escola é para aprender poder codificar e decodificar símbolos linguísticos e 12,5% ocupar a mente e distrair. As motivações masculinas estão muito ligadas ao papel socialmente atribuído ao homem, o de provedor, o de prover o sustento da família e da mulher o doméstico, o cuidado com seus membros familiares (marido, filhos). Chama atenção nesses dados é que se somarmos homens e mulheres 30,5% dos educandos entrevistados vão para escola com o objetivo de ocupar a mente, distrair e 61 % deles estão em busca de aprender a ler e escrever. A “evasão” pode estar muito ligada às expectativas que esses educandos esperam da escola e se a mesma está atendendo suas expectativas, percebemos que agora a procura para continuar seus estudos esta sendo mantida mais pelas mulheres que os homens. Mudando as características que tínhamos anteriormente na educação. Deste modo foi pensado como garantir o ensino-aprendizagem a todos sem distinção. Os contatos telefônicos estabelecidos com os alunos faltosos indicam que as ausências do sexo feminino estão muito ligadas às questões domésticas e de saúde e do sexo masculino ao trabalho, muitos desses queixam que chegam tarde do trabalho, tem que fazer horas extras e muito cansaço ao chegar a casa. A pesquisa aponta que a escola é um território marcado pela diversidade. Por este motivo deve ser aproveitada em detrimento da aprendizagem tornando-a assim mais significativa e relevante na vida do educando como afirma (CARVALHO, 1999).

As relações de gênero se constroem no âmbito da cultura, do simbólico e das representações, e a escola é um dos lugares privilegiados para a (re) construção da cultura, dos valores, dos símbolos, “reproduzindo ou transformando as hierarquias, as deferentes importâncias atribuídas socialmente àquilo que é associado ao masculino e ao feminino” (CARVALHO, 1999. p. 9).

Sendo assim, educadores dentro de uma perspectiva popular tem a obrigação de observar a peculiaridade que há nas relações sociais no ambiente da sala de aula neste caso a dicotomia entre homens x mulheres Na história e na cultura para que os educadores quanto gestores

possam ter ações diferentes que permitam que ambos os sexos venham permanecer nos bancos escolares.

Conclusão:

Os motivos que levam a procurar e a permanecer na escola, Jovens, Adultos e idosos são diversos. Devendo assim, as unidades escolares estarem atentas a atender essas demandas sem perder seu papel de formar cidadão críticos. O êxito da EJA depende muito num primeiro momento atender as explicativas desses educandos, para isso, faz necessário educador muito bem formado, diagnostico constante da turma e de luta por investimento público.

Referências

CARVALHO, Marília Pinto de. Um olhar de gênero sobre as políticas educacionais. In: FARIA, Nalu *et al.* (Org.). **Gênero e Educação**. São Paulo: SOF, 1999.

ONU. **Gênero e educação para todos: O salto rumo à igualdade**. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura 7, Place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP Design Gráfico de Sylvaine Baeyens . ©UNESCO 2003

GÊNERO SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Carlos Roberto de Oliveira¹
Jaqueline Marquezim Paim²
Jéssica de Meira³
Josiane Machado⁴

Resumo: O tema gênero está diretamente ligado à Educação de Jovens e Adultos. Discutir a EJA sob essa perspectiva é de fundamental importância para seu fortalecimento enquanto política pública, tornando-a como um dos instrumentos para afirmação dos direitos da pessoa jovem, adulta e idosa. O presente texto é resultado dos estudos realizados, no início de 2014, pela Secretaria Municipal de Educação de Londrina a respeito do perfil dos educandos da EJA, por meio das matrículas em escolas municipais (1º ao 5º ano). Neste trabalho utilizaremos parte dos dados referentes à Escola Municipal Zumbi dos Palmares, localizada na zona sul da cidade de Londrina, Paraná, onde está sendo implementado o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), contando com a participação dos estudantes bolsistas do referido programa, graduandos do Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual de Londrina.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Gênero. Escola Zumbi dos Palmares. PIBID Pedagogia.

1 Definição de gênero

Segundo Scott (1991) e Safiotti (1992), Gênero é uma categoria social, que permite distinguir a prática social dos papéis atribuídos aos homens e mulheres, pois as relações entre os sexos são sociais e carregadas de relação de poder. Ela é construída por meio das relações sociais e dentro ou não de organizações sociais, como a escola, é que os processos e as estruturas psíquicas inconscientes do sujeito vão se constituindo, muitas vezes reproduzindo as relações de poder e dominação do gênero masculino sobre o feminino. Tornando no âmbito do natural a exploração, a dominação e as diferentes formas de violência (psíquica, física, material, moral) para com as mulheres.

A categoria gênero pode ser utilizada na análise de qualquer processo social: raça e classe social. Ao longo da história da humanidade. Gênero significa relações de poder, por meio dele que se estruturam os modos de organizar, produzir e perceber toda vida social.

1.1 Gênero um produto histórico

No início do século XIX, o Brasil (ANDRADE; NETO, 2005).

¹Professor do município de Londrina na modalidade EJA, supervisor no programa CAPES/PIBID, carloprofessor@sercomtel.com.br

²Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina, bolsista do programa CAPES/PIBID. jaquelinimarquezipaim@gmail.com

³Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina, bolsista do programa CAPES/PIBID, jessicameiraa@hotmail.com

⁴Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina, bolsista do programa CAPES/PIBID. Josi.londrina@hotmail.com

quando foi elaborada a primeira Constituição, 4 milhões de habitantes, sendo 1,2 milhão de escravos. Em meados do mesmo século, quando teve início uma pressão maior pela instrução pública, a população já comportava 5,52 milhões de habitantes livres e 2,5 de escravos, ressaltando que os sujeitos escravizados não tinham direito à educação. Excluídos os negros (cerca de 30% da população brasileira) e as mulheres (cerca de 50% da população), poucos participavam desse processo, já que as meninas da elite eram educadas em suas casas, e as meninas pobres não tinham acesso a nenhum tipo de escolaridade (p.17).

Nota-se que Estado Brasileiro até o período do império não era visto como responsável por ações educativas aos adultos e só uma pequena parcela da sociedade era considerada portadora de direitos, sendo excluídos: negros, índios e grande parte das mulheres.

Com avanço do capitalismo ocorre o aumento do abismo entre as populações do mundo, tendo hoje 774 milhões de jovens e adultos (a maioria mulheres) que não sabem ler e escrever. Sendo 10% da população brasileira analfabeta (UNESCO, 2008).

Pesquisa realizada no ano de 2004 e 2005, em seis estados brasileiros, nos Programas Brasil Alfabetizado e o Fazendo Escola, pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, no âmbito de um convênio que envolvia a UNESCO, SECAD E MEC, constatou que 70 % dos educandos eram mulheres com idade acima de 30 anos, o que mostra a permanência da exclusão, do gênero feminino ao longo de milênios.

O município de Londrina, no presente ano, realizou pesquisa junto aos educando matriculados na EJA (1º ao 5º ano), com objetivo de traçar perfil e identificar os motivos que levaram e levam os educandos a não dar continuidade em seus estudos, pois são altos os índices de evasão, interferindo no oferecimento dessa modalidade de ensino, conseqüentemente a não garantia do direito à educação.

A pesquisa constatou que dos 429 educandos matriculados na EJA nas escolas municipais, 261 eram do sexo feminino (61%) e 168 (39%) eram do sexo masculino. De todos os entrevistados 12% declaram-se negros e 39% pardos, ou seja, 51% são afro descendentes.

Os educandos ao serem questionados quanto motivos que levaram a deixarem de estudar chegou se as seguintes motivos citados aqui em ordem crescente: trabalho, problemas familiares, problemas de saúde, desmotivação, desemprego, preguiça, briga na escola, casamento, distância da escola, falta de alguém para ir junto à escola, falta de transporte, foi morar na rua, mudança de local de moradia, fechamento turma de E.J.A. pai proibia por ser mulher e preconceito. Os dados apresentados pela Secretaria Municipal de

Educação de Londrina, são genéricos, não foram tabulados diferenciando homens e mulheres e as respostas misturam diferentes períodos vividos dos educandos criança, adolescente e adulto. Mas chama atenção que 20,97% desses educandos deixam ou deixaram de estudar em decorrência a necessidade de sobreviver, de ingressar no mercado de trabalho. Outro dado importante apontado é que os problemas intra familiares também interferem em algum momento na não continuidade dos estudos, nesse caso são 12,58% dos entrevistados. Os dados da Escola Municipal Zumbi dos Palmares permitem dar idéia parcial desses dados, dentro da perspectiva de gênero, até porque houve a preocupação do entrevistador em colocar as informações coletadas em planilhas, fato que não ocorreu em outras unidades escolares. Segundo Fraser (2002) toda justiça exige o cruzamento de todos os eixos principais de diferenciação social tais como: a de gênero com a de raça, religião, classe social, sexualidade, etc.

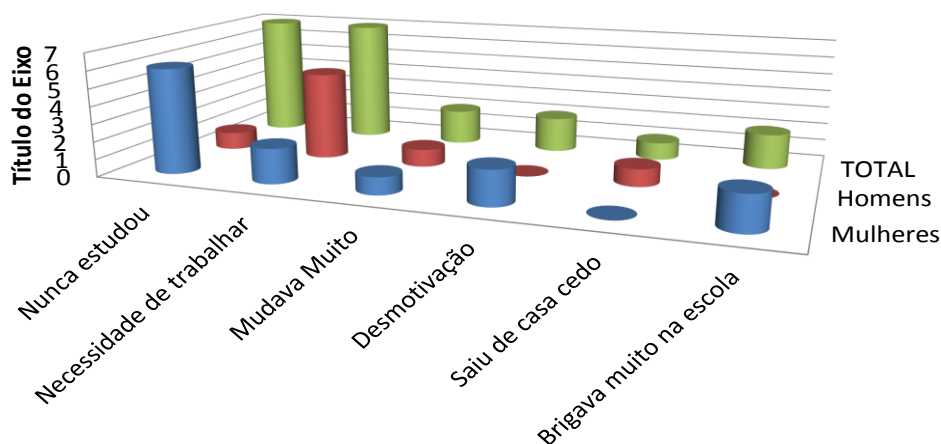
3 Os dados da Escola Municipal Zumbi dos Palmares

Com base nos dados analisados, constatou-se que 55% dos educandos matriculados são do sexo feminino, a maioria das mulheres não possui cônjuge, são solteiras, separadas ou divorciadas ou seja, não têm uma figura masculina, para impedir sua ida para escola. As mulheres apresentam idade entre 40 aos 69 anos e os homens entre 29 aos 39 anos. Os dados indicam que depois de cumprida as “funções” socialmente exigidas pela sociedade de âmbito doméstico (cuidado de filhos, marido, casa) e na ausência da figura masculina de controle sentem-se “livres” em buscar tudo aquilo que lhe foi negado, nesse caso, o direito a ler o mundo em que está inserido.

Sobre isso Bordieu (1998) afirma que às mulheres sempre foi destinado todos os trabalhos domésticos, privados e escondidos, invisíveis e vergonhosos, como cuidado das crianças e dos animais, e os trabalhos exteriores de razão mítica, por exemplo as benzedeiras, que levam a lidar com a erva, com a água e os trabalhos sujos, monótonos e mais humildes.

Os educandos da Escola Municipal Zumbi dos Palmares, questionados sobre o que impediu de estudar quando criança e adolescente responderam o seguinte:

MOTIVOS QUE FIZERAM DESISTIR DE ESTUDAR



	Nunca estudou	Necessidade de trabalhar	Mudava Muito	Desmotivação	Saiu de casa cedo	Brigava muito na escola
■ Mulheres	6	2	1	2	0	2
■ Homens	1	5	1	0	1	0
■ TOTAL	7	7	2	2	1	2

Fonte: Secretaria Municipal de Londrina, 2014

O gráfico mostra que 35% das mulheres matriculadas nunca haviam entrado numa escola, quando eram criança e adolescente. O gráfico indica ainda que 12% é o índice de homens que nunca tiveram acesso à educação na “idade certa”.

Com base nos estudos de Saraceno (1995) as mulheres ao longo da história foram constituídas como não cidadãs, mas como esposas e mães de cidadãos, não portadoras de interesses autônomos, mas apenas dos da família, que por sua vez são definidos a partir dos interesses e poderes dos maridos cidadãos.

Pesquisa realizada por Santos (2005) junto com beneficiárias do Programa Bolsa Escola, no município de Londrina conclui que entre os motivos que levam ao não retorno aos estudos estão: a falta de locais onde possa deixar os filhos; a violência existente no bairro; ausência de apoio do marido ou companheiro; o medo de deixar filhos sozinhos; e a falta de motivação.

A garantia de direitos às mulheres, nesse caso sua maior inserção na EJA, perpassa pela desconstrução de valores androcêntricos que estão infiltrados na cultura popular e nas interações cotidianas e mudança na estrutura econômica, que impedem por em igualdade homens e mulheres (FRASER, 2001).

Considerações finais

A humanidade é marcada historicamente por um sistema hierárquico onde o homem é legitimado como superior, impondo sua vontade e o poder existe em função do masculino. A existência do feminino é determinada pelo masculino. A sociedade patriarcal, fazendo uso de diferentes artimanhas, impõe ao feminino o espaço doméstico, o familiar, o privado, o lugar de produzir e reproduzir a vida e ao masculino o público, o racional.

Os dados apresentados reforçam essa desigualdade, mesmo estando já no terceiro milênio, a humanidade se vale de velhos paradigmas para perpetuar e manter o *status quo*.

A educação para todos só será possível, quando extirpar da sociedade a relação dicotômica de luta por poder, de subordinação, entre homem x mulher e negros x brancos. A garantia do direito à educação para todos passa pela questão racial, gênero e de classe e a Educação de Jovens e Adultos é um dos espaços para contribuir com o processo de luta e emancipação humana.

Referências

ANDRADE, Eliane Ribeiro; NETO, Miguel Farah. Histórico do analfabetismo no Brasil. In: VALLE, Bertha de Borja Reis dos. **Fundamentos teóricos e metodológicos do ensino fundamental**. IESDE Curitiba: Brasil S.A, 2005.

1281

BOURDIEU, Pierre. Uma imagem ampliada. In: _____. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand-Brasil, 1999, p. 13-67.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. In: SOUZA, Jessé (Org.). **Democracia Hoje, novos desafios para a teoria democrática contemporânea**. Brasília: Editora UNB, 2001, p.65-72.

LONDRINA, Prefeitura Municipal. **Secretaria Municipal de Educação**: levantamento dos educandos e educandas matriculados nas escolas municipais de Londrina na Educação de Jovens e Adultos. Londrina, 2014.

SAFFIOTTI, Heleieth. I. B. Rearticulando Gênero e Classe Social. In: COSTA, Albertina, BRUSCHINI, Cristina. **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro/São Paulo: Rosa dos Tempos, 1992, p.183-215.

SARACENO, Chiara. A dependência construída e a interdependência negada. In: BONACCHI G, GROPPI A (Org.). **O dilema da cidadania**. São Paulo: UNESP, 1995, p. 205-234.

SANTOS, Mariluci Queiroz dos. **A importância da escolarização para as mulheres do Bolsa Escola Municipal de Londrina**. Especialização em Política Social e Gestão de Serviços Sociais do curso de Serviço Social. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2005, p.67-68.

SCOTT, Joan W. **Gênero:** uma categoria útil para análise histórica. Recife: SOS Corpo, 1991.

UNESCO. Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil: Lições da prática. Ireland, Timothy (org.). Brasília, 2008, p.212.

HARRY POTTER COMO INCENTIVO AO ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA DO PIBID DO CURSO DE LETRAS/INGLÊS

Felipe Grespan Rettore¹
Marina Garcia Barbosa²
Paula Francielle Becker³
Nelza Mara Pallu⁴

RESUMO: O objetivo deste trabalho é compartilhar uma experiência desenvolvida no Projeto Pibid/Letras/Inglês, buscando incentivar a literatura como prática de ensino nas aulas de língua inglesa no Ensino Fundamental escolar. Os participantes desenvolveram e aplicaram um *Caderno Literário* com base nas obras literárias de J. K. Rowling e suas adaptações cinematográficas. O conteúdo do Caderno envolve desde uma introdução biográfica sobre a autora à várias atividades linguísticas, literárias e cinematográficas relacionadas à saga Harry Potter, encerrando com uma atividade esportiva com o jogo *Quadribol* com os alunos. Todas as atividades foram permeadas pela abordagem denominada de *Literamento* (PALLU, 2012) a qual integra os estudos artísticos, literários e linguísticos produzidos em língua inglesa. Os resultados desta experiência serão demonstrados como pontos de reflexão sobre formas de letramento nas escolas.

PALAVRAS-CHAVE: PIBID. Ensino e Aprendizagem de Inglês. Harry Potter. *Literamento*.

Introdução:

Quando pensamos na realidade das instituições públicas de ensino tornam-se visíveis as dificuldades e desafios enfrentados pelos professores, e quando restringimos a análise ao ensino de língua estrangeira, mais especificamente o inglês, esses desafios são ainda maiores. Temos salas superlotadas, pouca carga horária, alunos com níveis diferentes de proficiência e ainda as lacunas na formação dos professores (principalmente aqueles que se formaram em dupla habilitação, Português/Inglês, por exemplo).

O projeto PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Subprojeto de Letras – Inglês tem como objetivo incentivar a leitura e a interação com a literatura inglesa na escola pública participante, e acima de tudo, preparar os alunos bolsistas para enfrentarem a sala de aula e os desafios nela presentes.

Durante esse primeiro ano de projeto, os bolsistas desenvolveram um *Caderno de Literamento de Inglês*, no qual visavam o incentivo à leitura abordando a saga Harry Potter. Todas as atividades foram escritas em inglês e preparadas levando em consideração a faixa etária (8º anos e 9º ano).

¹ Graduando em Letras da UNIOESTE, bolsista do Programa PIBID-Letras/Inglês. fgr_09@hotmail.com

² Graduanda em Letras da UNIOESTE, bolsista do Programa PIBID-Letras/Inglês. marina_mgb@hotmail.com

³ Graduanda em Letras da UNIOESTE, bolsista do Programa PIBID-Letras/Inglês. paulabecker@outlook.com

⁴ Professora Doutora em Letras (Língua e Literatura Inglesa) da UNIOESTE. Coordenadora do Subprojeto PIBID/LETRAS/INGLÊS., e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Poéticas do Imaginário e Memória - CNPq. nelza.pallu@unioeste.br

Neste trabalho procuramos compartilhar experiências e atividades que foram desenvolvidas no decorrer da aplicação de um caderno didático, bem como explicar a respeito da interdisciplinaridade que é tão necessária para um completo aprendizado.

Literatura como prática de ensino

Em face aos dilemas dentro de sala de aula, nosso subprojeto decidiu enfrentá-los, produzindo um próprio material de ensino e aprendizagem, com atividades por nós desenvolvidas, e assim sairmos da comodidade/limitação do livro didático. Esta forma de entender o processo de ensino e aprendizagem de inglês, neste caso, é reforçada por Oliveira, 2009, quando reafirma que, “os cursos de formação de professores poderiam dar as ferramentas necessárias para que os alunos-professores pudessem refletir sobre as suas crenças e, dentro dos [...] parâmetros [...], chegar ao seu próprio método.” (OLIVEIRA, 2009, pg.146). O PIBID é uma ferramenta que possibilita aos alunos bolsistas ter essa reflexão sobre seus potenciais em desenvolver metodologias próprias e, assim, melhor alcançar o patamar objetivado.

1284

A abordagem denominada *Literamento* (PALLU, 2012), ou seja, uma proposta que entende a *Literatura* como rica forma de acesso ao *Letramento* dos alunos, e integrada aos campos literários, linguísticos, tecnológicos e cinematográficos, foi escolhida para aplicação em nosso subprojeto. Procuramos assim, por meio da literatura, chamar a atenção para a língua inglesa, bem como incentivar os alunos participantes a adquirir o hábito da leitura.

Com o intuito de aproximar e cativar os alunos, escolhemos uma saga de livros por eles conhecida, a saga Harry Potter, e suas adaptações cinematográficas. Através dela conseguimos trabalhar todos os aspectos da língua inglesa: pronúncia, vocabulário, leitura, escrita, fala e literatura.

Com o auxílio de recursos tecnológicos, como vídeos, músicas e imagens, e com diversos trabalhos em grupo, deixamos os alunos à vontade para falar sobre literatura, sobre livros que os interessam, e trabalhamos o desinteresse demonstrado por alguns.

O *Caderno de Literamento de Inglês* por nós produzido é composto por 9 unidades - aulas de 50 minutos cada, que são divididas da seguinte forma:

UNIT 2: HARRY POTTER

Class 1 - J.K. Rowling

Class 2 - Harry Potter's Books

Class 3 - Harry Potter's main characters

- Class 4 - Harry Potter and the Sorcerer's Stone*
- Class 5 - Harry Potter and the Sorcerer's Stone*
- Class 6 - Harry Potter and Hogwarts*
- Class 7 - Harry Potter and the Movie Adaptations*
- Class 8 - Harry Potter and the Quidditch*
- Class 9 - Harry Potter and the Movie Adaptations*

Cada aula foi subdividida em: *introduction, development e closing*. Essa subdivisão foi feita visando um melhor aproveitamento da aula, e auxiliou os bolsistas no processo de criação das atividades, pois os mesmos tiveram que ligar os assuntos buscando fechar um ciclo de aprendizagem.

Interdisciplinaridade

Como citado anteriormente, a interdisciplinaridade é de suma importância para um completo aprendizado. Em nosso projeto relacionamos literatura inglesa e educação física, através da prática do Quadribol, jogo que acontece na saga Harry Potter. O jogo foi adaptado ao contexto dos alunos daquela escola, configurando-se em uma mistura de handebol com queimada, composto por sete jogadores em cada time (três artilheiros, dois batedores, um apanhador e um goleiro) e quatro bolas. Os profissionais da escola contribuíram com as bolas e bambolês (para fazer os arcos de gol), bem como providenciar horários para ocuparmos a quadra da escola.

Durante o jogo os alunos praticaram as palavras aprendidas em sala de aula, como os nomes das bolas e das posições, e se sentiram imersos no mundo ficcional apresentado pelo livro e pelos filmes. E assim percebemos que ao fazer com que algo descrito no livro e na ficção do filme se concretize, provocou uma maior interação entre os alunos e a literatura, mostrando como ela pode se materializar em nosso dia a dia, e o que nos oportunizou isso foi a interdisciplinaridade com educação física.

Conclusão

A aplicação do *Caderno de Literamento* se mostrou muito produtiva, os alunos "abraçaram a causa", ou seja, se engajaram no universo do *Literamento*, e participaram de forma eficaz, ressaltando assim a importância da inserção da literatura como prática de ensino.

As atividades propostas cativaram os alunos por ser algo, digamos que, diferente do que estão acostumados usando o livro didático, e por relacionar uma leitura prazerosa à aquisição de conhecimento em língua inglesa.

REFERÊNCIAS

PALLU, N. M. **Literatura inglesa: uma abordagem integrada ao ensino de inglês**. 15ª Jornada de Estudos Linguísticos e Literários. Marechal Cândido Rondon, 2012.

SILVA, A. B., OLIVEIRA, A. P. **Abordagens alternativas no ensino de inglês**. Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversa com especialistas. Org. Diógenes Cândido de Lima. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (Estratégias de Ensino; 11).

HISTÓRIA E(M) IMAGENS: NARRATIVAS VISUAIS E CONTEMPORANEIDADE

Clóvis Gruner¹
Murilo Amboni Schio²

Resumo: O ensino de história em nível fundamental e médio impõe ao licenciado o domínio de situações que superam o conhecimento adquirido e produzido na academia. O uso cada vez mais frequente das chamadas “novas linguagens”, atenta para a necessidade de se fazer destes recursos um uso cuidadoso, evitando sua banalização e oferecendo os recursos necessários para uma leitura crítica e contextualizada. Neste sentido, o projeto “História e(m) imagens: narrativas visuais e contemporaneidade” pretende instrumentalizar professores e alunos para o uso do cinema e dos quadrinhos no ensino de História e a presença de algumas das experiências históricas do século XX nessas mídias. Entende-se que o uso das HQs e do cinema em sala de aula, além de servir como um recurso interessante ao professor, pode igualmente qualificar a leitura dos estudantes e ser uma porta de acesso a outros meios de aproximação com a história.

Palavras-chave: História. Imagem. Contemporaneidade

Introdução

O Projeto Político Pedagógico do Curso de História da Universidade Federal do Paraná (UFPR) considera que a formação do professor de História é indissociável de sua formação como Historiador, um profissional que domina o processo de construção do conhecimento histórico. Nesse sentido, o PPP-História, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de História, entende que as práticas de produção do conhecimento histórico e as de sua difusão – inclusive no ambiente escolar – são inseparáveis. Entretanto, ao mesmo tempo em que reafirma a disposição de “superar a dicotomia bacharelado-licenciatura, incapaz de atender às demandas sociais de nosso tempo”, entende também “que o processo de ensino e de aprendizagem deve acolher e trabalhar com todas as formas de diversidade, fomentando hábitos de colaboração e de práticas investigativas diversas, bem como desenvolver a familiaridade do aluno [graduando] com o uso de tecnologias e de metodologias de apoio ao ensino”. Assim, embora considere que a produção do conhecimento e sua difusão sejam indissociáveis, entende que essas práticas não se confundem, tal como são efetivadas na universidade e nos ambientes de Educação Básica, cada qual apresentando especificidades para as quais os professores formados pelo Curso precisam estar preparados.

Desta forma, a implementação do PIBID no Curso de História, desde o primeiro projeto, desenvolvido no biênio 2011-2013, orientou-se por uma diretriz básica: responder ao

¹ Doutor em História, professor do Departamento de História da Universidade Federal do Paraná e coordenador do PIBID/UFPR-Projeto História 2.

² Graduando em História na Universidade Federal do Paraná e bolsista do PIBID/UFPR-Projeto História 2.

desafio de adequar os conhecimentos teóricos, historiográficos e metodológicos constituídos na graduação à prática docente nos ensinos Fundamental e Médio. Neste sentido, um dos objetivos centrais dos projetos, seja os já concluídos ou os em desenvolvimento, foi colocar os estudantes em contato com a escola da Educação Básica, tomando-a:

a-) Como objeto de investigação, oferecendo aos alunos a oportunidade para que conheçam o público com o qual trabalharão em sua prática docente futura, as condições de trabalho dos professores, as práticas didático-pedagógicas realizadas no ambiente escolar, os materiais didáticos utilizados, etc..

b-) Como ambiente de formação, no qual poderão se capacitar para compreender a organização escolar em sua dimensão institucional.

c-) Como espaço de intervenção, realizada por meio de atividades que resultem em produtos aplicáveis ao ensino de História, tais como a realização e implementação de planos de aula; realização de mini-cursos e oficinas; construção de centros de documentação ou outros espaços de memória da escola ou do bairro.

Desenvolvimento

1288

O Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado com Licenciatura em História da UFPR está organizado de forma a oferecer ao graduado uma formação que o habilite, concomitantemente, ao efetivo exercício dos ofícios de historiador e de professor. A atividade docente junto ao ensino Fundamental e Médio é mediada igualmente por um conjunto bastante heterogêneo de materiais, seja de ordem mais estritamente historiográfica e acadêmica, ou de caráter mais didático. Os segundos podem ser divididos basicamente em dois grupos: os livros didáticos, adotados a critérios das escolas; e aqueles recursos e linguagens de conteúdo histórico produzidos por diferentes mídias e que, cada vez mais, tem servido de apoio à prática docente. O projeto “História e(m) imagens: narrativas visuais e contemporaneidade” pretende desenvolver atividades voltadas para a leitura principalmente do segundo conjunto de materiais, privilegiando a análise, o uso e a produção de dois tipos de linguagens, o cinema e as histórias em quadrinhos, a partir de quatro premissas:

1-) O ensino de história em nível fundamental e médio impõe ao licenciado o domínio de situações que superam o conhecimento adquirido e produzido na academia. São comuns as dificuldades, na transposição para o universo cognitivo e cultural dos alunos adolescentes, daqueles conteúdos apreendidos na graduação. Em parte, tal dificuldade se explica pelo fato de que o discurso histórico produzido nas universidades é de difícil acesso aos estudantes de

ensino médio e fundamental, daí a necessidade de se buscar meios para sua tradução e incorporação por um público pouco afeito à relativa aridez da linguagem acadêmica.

2-) O uso cada vez mais frequente, por professores de História dos ensino fundamental e médio, das chamadas “novas linguagens”, o que tem merecido a análise de diferentes estudiosos, ligados ou não diretamente à educação. Via de regra, os comentários chamam a atenção para a necessidade de se fazer destes recursos um uso cuidadoso, evitando sua banalização e oferecendo, aos alunos, os recursos necessários para uma leitura crítica e contextualizada, capaz de identificar, para além da linguagem criativa e muitas vezes lúdica empregada, o não dito de cada discurso e fonte.

3-) O volume crescente de obras com conteúdo histórico, produzidas em linguagem atraente aos adolescentes e jovens em idade escolar, levam muitas vezes a uma leitura do passado que se utiliza, de maneira privilegiada, daqueles veículos cuja estrutura e linguagens são familiares ao cotidiano dos alunos. O seu uso em sala de aula, além de servir como um recurso interessante ao professor, pode igualmente qualificar a leitura dos estudantes e, eventualmente, servir como porta de acesso a outros meios de aproximação com a história.

4-) Se dentro da Universidade a história tem servido para “escrever o passado a contrapelo”, na conhecida definição de Walter Benjamin, questionando mitos e lugares comuns, desestabilizando ou mesmo desconstruindo verdades e versões oficiais e fornecendo novas chaves de leitura para um presente sempre mais complexo e instável, fora dos seus limites ela tem se prestado também a outros usos e fins: ela pode servir para inventar ou questionar tradições e costumes; relativizar valores e preconceitos; duvidar do senso comum ou simplesmente olhar o cotidiano e suas relações sob novas e por vezes inusitadas perspectivas.

1289

O projeto tem, assim, a intenção de oferecer outros meios de aproximação e diálogo da história com um público mais amplo, somando-se a um esforço de estreitamento presente em outras iniciativas que não exclusivamente acadêmicas, tais como a profusão de revistas de divulgação ou a crescente presença de historiadores nos meios de comunicação, chamados a opinar e comentar a disciplina ou eventos os mais diversos em veículos como o rádio e a televisão. Tal intento será conduzido a partir de três objetivos principais:

a-) Produzir uma reflexão que torne a produção historiográfica acadêmica acessível aos estudantes do ensino médio por meio da compreensão dos procedimentos de pesquisa, da coleta e análise de fontes, da identificação das escolhas temáticas, teóricas e metodológicas feitas pelos historiadores e que remetem, de maneira incontornável, ao presente do

pesquisador.

b-) Estender a análise crítica do discurso histórico para conteúdos veiculados pelas mídias propostas por este projeto, ambas bastante acessíveis aos estudantes. A proposta é levá-los a entender, entre outras coisas, que um filme ou um quadrinho, não produzem apenas entretenimento, mas igualmente informações e interpretações históricas a partir de determinadas motivações, interesses e percepções de mundo. Pretende-se que graduandos, professores e alunos do fundamental e médio, ao realizarem a leitura de um conjunto de materiais, percorram o processo de produção daquele conhecimento, bem como identifiquem formas de desenvolver a recepção crítica dos seus conteúdos por parte destes últimos.

c-) Problematizar a partir da leitura historiográfica e das linguagens propostas temas e acontecimentos contemporâneos, tomando aqui o conceito de “contemporaneidade” tal como compreendido por Giorgio Agamben, para quem o que a define é uma “singular relação com o próprio tempo”³. Se contemporâneo é “aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro”⁴, a intenção é buscar as representações principalmente de eventos traumáticos que definiram o século XX, tais como a experiência da Shoah e das bombas atômicas (as *graphic novels* “Maus”, de Art Spiegelman, e “Gen, pés descalços”, de Keiji Nakazawa); os filmes “Chuva negra”, de Shohei Imamura, ou “O homem do prego”, de Sidney Lumet); a cultura e os conflitos no Oriente médio (as *graphic novels* “Persépolis”, de Marjane Satrapi ou “Notas sobre Gaza”, de Joe Sacco; os filmes “Paradise now”, de Hanny Abu-Assad); até os atentados de 2001 e seu impacto no ainda curto século XXI (a *graphic novel* “À sombra das torres ausentes”, de Art Spiegelman; ou o filme “11 de setembro”, produção que reuniu 11 diretores de países diferentes a abordar, sob prismas os mais distintos, o atentado às torres gêmeas).

1290

Considerações finais

A análise conjunta dessas fontes, sustentada pela produção historiográfica, feita pelos alunos bolsistas, supervisores das escolas e coordenador permitirá, de um lado, retrazar seus processos de produção e, de outro, apontar a viabilidade de se tratar a história “dos historiadores” em sala de aula sob prismas não exclusivamente acadêmicos ou amparados tão somente no livro didático. Além disso, trata-se também de identificar, além dos aspectos positivos, as eventuais fragilidades na leitura destas fontes e as maneiras de aprimorar seus

³ AGAMBEN, Giorgio. *O que é contemporâneo? e outros ensaios*. Chapecó: Argos, 2009, p. 59.

⁴ AGAMBEN, Giorgio. *O que é contemporâneo? e outros ensaios*. Chapecó: Argos, 2009, p. 62.

usos. Importante registrar que a análise, tanto das histórias em quadrinhos como dos filmes, não pode prescindir de um conhecimento mais aprofundado do público com qual se pretende partilhar a prática da recepção crítica. Este projeto prevê, assim, a aproximação com as unidades de ensino envolvidas no projeto, onde caberá ainda a coleta de informações sobre a estrutura e funcionamento das escolas participantes: recursos humanos e materiais; projeto político-pedagógico, organização pedagógica, currículo de história e livro didático; características do corpo discente e docente das escolas.

Referências:

AGAMBEN, Giorgio. **O que é contemporâneo? e outros ensaios**. Chapecó: Argos, 2009.

HAGEMEYER, Rafael Rosa. **História & audiovisual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula - conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2010.

PINSKY, Carla Bassanezi (org.) **Novos temas nas aulas de História**. São Paulo: Contexto, 2009.

RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro (orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS SOBRE SÍFILIS: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO A PARTIR DO PIBID/UEM

Marcos Rogério Busso Luz¹
Murilo Del Bianco Lima²
Rosângela Araujo Xavier Fujii³
Maria Júlia Corazza⁴

Resumo: O presente artigo esteve direcionado à análise das Histórias em Quadrinhos como recurso didático-pedagógico no Ensino Médio, via apreciação ocorrida numa oficina temática elaborada por licenciandos do curso de Ciências Biológicas, integrantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Estadual de Maringá. Os dados foram obtidos junto a vinte e um estudantes que, em equipes, elaboraram Histórias em Quadrinhos como atividade final da oficina. De forma geral, os estudantes buscaram retratar a importância da aquisição de conhecimentos sobre as Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs) no ambiente escolar, as diferentes fases da doença, formas de prevenção e a importância da busca por tratamento, evidenciando assim, que a elaboração de Histórias em Quadrinhos pode ser utilizada como forma de avaliação de conteúdos trabalhados em sala de aula, tornando esse processo mais dinâmico, significativo e contextualizado.

Palavras-chave: Educação em Saúde. Corpo e Sexualidade. DSTs. História em quadrinhos.

Introdução

Pesquisas divulgadas pelo Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais do Ministério da Saúde em 2013 têm indicado um aumento na incidência de doenças virais, principalmente DSTs, entre adolescentes brasileiros. Frente a esta realidade e conscientes que a orientação sexual, praticada na família e no contexto escolar, pode se constituir numa das medidas de prevenção mais eficazes dessas doenças, foi realizada, no segundo semestre de 2014, por licenciandos integrantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID, subprojeto Biologia), uma Oficina Temática sobre Sífilis, junto a vinte e um estudantes, de diferentes séries do Ensino Médio, no Colégio Estadual Alberto Jackson Byington Junior, na cidade de Maringá, região noroeste do estado do Paraná.

A oficina teve duração de quatro horas/aula e contou com diversas atividades, incluindo interações discursivas, projeção de trechos de filmes e documentários, jogos, dinâmicas grupais e produção de um material para divulgação de informações aos demais estudantes do colégio (por meio da elaboração de uma História em Quadrinhos) relacionada à importância da prevenção, diagnóstico e tratamento da sífilis.

¹ Graduando do curso de Ciências Biológicas, Programa Institucional de Bolsas de iniciação á Docência (PIBID), m.rogerioluz@hotmail.com

² Graduando do curso de Ciências Biológicas, Programa Institucional de Bolsas de iniciação á Docência (PIBID), murilobiancouem@gmail.com

³ Doutoranda em Educação para a Ciência e a Matemática (PCM/UEM), rosangelafujii@yahoo.com.br

⁴ Programa de Pós Graduação em Educação para Ciência e Matemática, Departamento de Biologia, mjcorazza@gmail.com

Assim, como atividade final da oficina e na tentativa de buscar levantar a compreensão dos alunos acerca da temática abordada, foi solicitado que elaborassem Histórias em Quadrinhos com um único ponto obrigatório: deveriam tratar sobre a Sífilis. Nesse contexto, o objetivo da atividade foi propiciar uma atividade avaliativa diferente, capaz de estimular a criatividade do discente e explorar numa escrita fácil e acessível (característica de formatação das Histórias em Quadrinhos), um tema abrangente e complexo como é o caso da Sífilis primária, secundária, terciária e congênita (contaminação, prevenção, diagnóstico e tratamento).

A história em quadrinhos como recurso didático em sala de aula

Segundo Lovetro e Luyten (2011) a capacidade humana de emitir uma mensagem por meio de desenhos sequenciais e narrativas de personagens, existe desde a Pré-História, com as pinturas feitas nas paredes das cavernas. Posteriormente, “temos exemplos de arte sequencial nos hieróglifos egípcios, nos panos e desenhos nas igrejas da Via Sacra de Jesus, difundidos na Idade Média” (LOVETRO; LUYTEN, 2011, p. 8).

Assim, as primeiras Histórias em Quadrinhos teriam sido criadas conjuntamente com a formação das primeiras civilizações humanas, com os desenhos sequenciais evidenciando fatos do cotidiano das tribos (suas caçadas, rituais religiosos e eventos da natureza, como tempestades, geadas e secas).

Sabe-se que esta antiga forma de arte e de expressão já existia desde pinturas ou desenhos realizados pelo homem pré-histórico, que representavam imagens de animais caçados ou abatidos por este e, que ao longo de nossa história, foram sendo veiculadas de diversas formas e disseminando informações das mais diferentes maneiras, resultando em imagens bíblicas, de impressos literários, publicitários e escolares, até chegar à forma de tiras em jornais e revistas de histórias em quadrinhos, que acabaram se tornando grandes veículos de comunicação popular em todo o mundo (ARAÚJO et al., 2008, p.2).

Na atualidade, as Histórias em Quadrinhos se constituem num gênero textual que conjuga imagem e palavras, símbolos e signos, sendo utilizados como fonte de lazer, humor, informação e crítica.

A história em quadrinhos é uma arte sequencial, formada por dois signos gráficos: a imagem e a escrita, por isso, é fruto da literatura e do desenho e em geral apresenta onomatopéias, palavras que procuram reproduzir ruídos ou sons. A sua origem se remonta ao início da civilização, onde as inscrições rupestres nas cavernas já revelavam a preocupação de narrar os acontecimentos através de desenhos sucessivos (CABELLO; MORAES, 2005, p.03).

Por apresentar estas características, as Histórias em Quadrinho passaram a ser inseridas em livros didáticos e avaliações externas (como ENEM e Prova Brasil) e em sala de aula, passaram a ser visualizada como um recurso a ser utilizado na contextualização do

conteúdo, no incentivo à leitura e à escrita e como recurso avaliativo em distintas disciplinas (RAMA; VERGUEIRO, 2012). Em relação à utilização das Histórias em Quadrinhos como avaliação da aprendizagem Neves (2012, p.21) explica que:

A história em quadrinho ou uma tirinha também pode ser usada como recurso avaliativo para que o aluno exteriorize o resultado do seu aprendizado. Neste contexto a tirinha pode ser utilizada tanto no enunciado da questão, para contextualizar a situação problema, quando nas alternativas de questões objetivas para criar diferentes respostas para a apresentação dos resultados.

Dessa forma, na tentativa de buscar uma avaliação da compreensão dos alunos acerca do tema discutido no decorrer da Oficina Temática, foi solicitado que elaborassem Histórias em Quadrinhos que abordassem a Sífilis, uma doença infecciosa aguda ou crônica causada pela espiroqueta *Treponema pallidum*. Os estudantes podiam abordar desde as formas de contaminação, prevenção e diagnóstico, até a importância da busca por tratamento dessa DST.

Análise dos resultados

O objetivo de solicitar este tipo de atividade não esteve direcionado à formatação das Histórias em Quadrinhos (enredos narrados em quadros sequenciais, empregando-se discurso direto, próprio da língua falada em balões e desenhos dos personagens), mas sim, na possibilidade do estudante abordar um tema complexo (sífilis primária, secundária, terciária e congênita, bem como, suas formas de contaminação, prevenção, diagnóstico e tratamento) dentro do contexto de um Quadrinho. Assim, buscou-se levantar os conhecimentos relacionados ao conteúdo abordado durante a oficina e a criatividade dos estudantes na contextualização (via emprego de narrativa e personagens).

De forma geral, foi possível perceber no conteúdo das Histórias que cerca de 80% das mesmas constituíram-se como inteligíveis, evidenciando por parte dos estudantes, sínteses e uma relação entre os conteúdos abordados durante a oficina e o mundo cotidiano (relação entre o que se estava aprendendo e sua vida). Ao estabelecerem esta conexão, evidenciaram compreensão sobre o tema, tratando-o de forma clara, objetiva, bem-humorada e ao alcance dos leitores (que por ventura viessem a realizar a leitura das Histórias em Quadrinhos).

Os estudantes, além de criarem situações inéditas, apresentaram um alto grau de criatividade durante o desenvolvimento dos enredos (conforme pode ser observado nas Imagens 01 e 02).



Imagem 01: Histórias em quadrinhos elaboradas pelos estudantes na Oficina Sífilis.

Apesar dos textos utilizados nas Histórias em Quadrinhos serem simples e sintéticos, é possível inferir uma compreensão por parte dos estudantes em relação às diferentes fases da doença (sífilis primária, secundária, terciária e congênita) suas formas de contaminação (relação sexual sem uso de preservativo) e importância da prevenção, diagnóstico e tratamento.

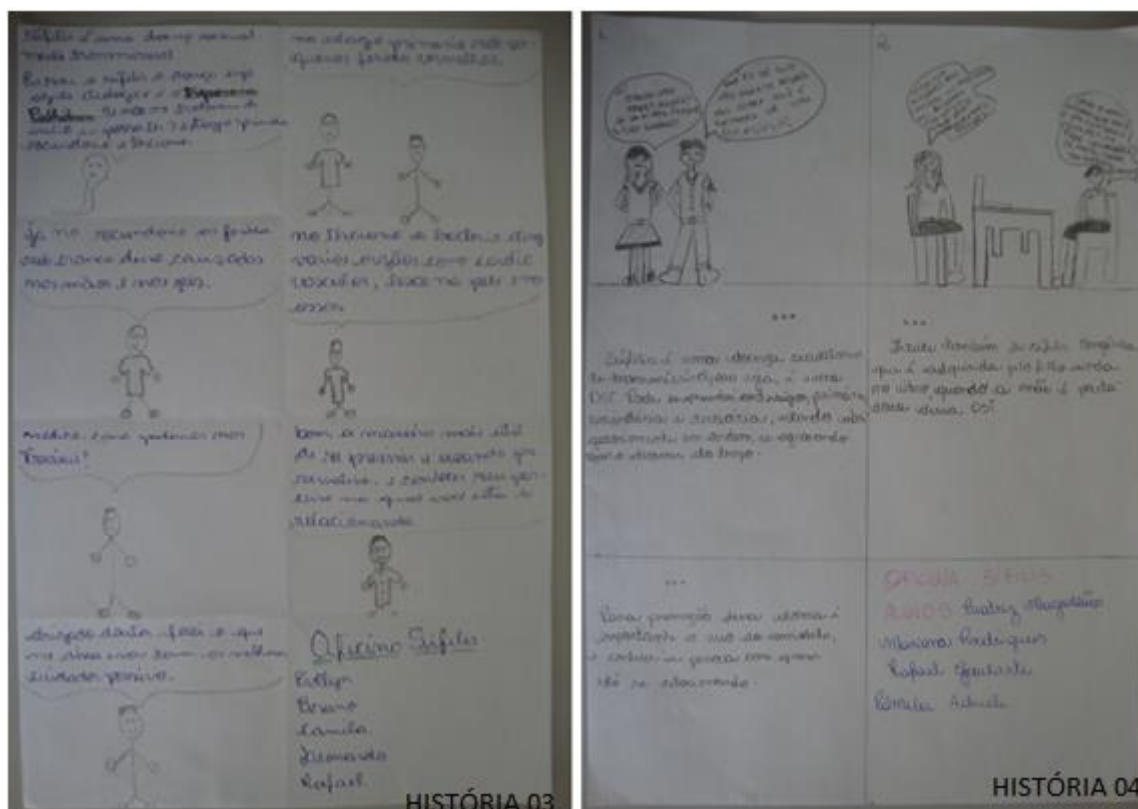


Imagem 02: Histórias em quadrinhos elaboradas pelos estudantes na Oficina Sífilis.

Conclusão

A análise das Histórias em Quadrinhos elaboradas pelos estudantes possibilitou constatar que os princípios básicos relacionados à contaminação, prevenção, diagnóstico e tratamento da sífilis foram compreendidos a ponto de conseguirem criar Quadrinhos criativos e coerentes.

Referencias Bibliográficas

ARAÚJO, C. G. *et al*, As histórias em quadrinhos na educação: possibilidades de um recurso didático-pedagógico, **Revista Eletrônica de Ciências Humanas, Letras e Artes**, 2008.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Boletim Epidemiológico – AIDS e DST**. Brasília: Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais, 2013.

CABELLO, A. S. K, MORAES, O. M. Educação e divulgação científica de hanseníase: histórias em quadrinhos para o ensino da doença. **Anais V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, 2005.

LOVETRO, A. J.; LUYTEN, M. B. S. **História em quadrinhos: um recurso de aprendizagem**, Salto para o Futuro\ Ano XXI Boletim, 2011.

RAMA, A.; VERGUEIRO, W. **Como Usar as Histórias em Quadrinhos na Sala de Aula**. 2012. Disponível em: <<http://www.editoracontexto.com.br/como-usar-as-historias-em-quadrinhos-na-sala-de-aula.html>>. Acesso em 13/09/2014.

NEVES, S. D. C. **A história em quadrinhos como recurso didático em sala de aula**. Palmas: Universidade de Brasília, 2012.

HORTA MEDICINAL NA ESCOLA – UMA FERRAMENTA DE ENSINO

Viviane Wosniak Lemos
Bruna Taíza Locateli
Karine Zinn da Silva
Michele Potrich

Resumo: A horta medicinal escolar é um espaço de cultivo de vegetais para o estudo de plantas da região e suas indicações. O objetivo foi construir uma horta medicinal para o resgate do conhecimento prévio dos alunos de 6º ano do ensino fundamental e contribuir para a aprendizagem informal, valorizando o conhecimento popular. O projeto está em desenvolvimento no Colégio Estadual Leonardo Da Vinci (Dois Vizinhos), com dois encontros na semana, de duas horas cada. Iniciou-se com o convite aos alunos e apresentou-se o projeto aos participantes. Além disso, trabalhou-se a origem das plantas medicinais, discutiu-se sobre suas indicações e realizou-se a montagem da horta, que culminou com a confecção do herbário. Observou-se o interesse dos alunos em cada atividade realizada, bem como o aumento do grupo em cada encontro, reforçando a prática da horta medicinal como uma ferramenta de ensino.

Palavras-chave: Educação Básica. Plantas Medicinais. Etnobotânica. PIBID.

Introdução

Ao longo do tempo houve vários povos que utilizavam o conhecimento aplicando a Botânica à Medicina e, desde então, estabeleceram uma união indissociável. Assim pode-se destacar uma área que vem tendo grande repercussão: a etnobotânica. (BALBACH, s/a, p.405-407).

Atualmente, a etnobotânica vem tendo grande repercussão. Ela trabalha conceitos acumulados por toda a sociedade humana num acervo de informações sobre o ambiente que a cerca. Nesse acervo, inscreve-se o conhecimento relativo ao mundo vegetal, através dos quais enfatiza o estudo das plantas medicinais, registrando os conhecimentos populares sobre as plantas e as práticas de manejo ecológico de ecossistemas complexos, para o uso de espécies vegetais com fins de tratamento e cura de doenças e sintomas. (KOVALSKI, 2011, p.9-10)

Apesar da disciplina de etnobotânica estar presente em cursos de graduação e pós graduação, no ensino básico ela não apresenta-se formalizada no currículo, sendo abordado superficialmente pelos professores de Ciências e Biologia. (KOVALSKI, 2011,p.9)

Essa abordagem está ligada no ensino de Botânica, sendo um desafio para professores, pois na atualidade, despertar o interesse dos alunos no ensino básico e médio é desafiador, principalmente se a proposta de ensino for baseada em métodos convencionais, restrito aos livros didáticos e aulas expositivas (MELO et al.,2012, p.1-8).

O fato é que o ensino dessa disciplina é, em geral, tradicional e centralizado em conteúdos com nomenclatura científica, tornando difícil para os alunos, que recuam para a

memorização de conceitos e nomes, os quais não atendem a realidade na qual o aluno está inserido. Assim, é importante que os professores procurem alternativas que tornem as aulas mais instigantes e interessantes, inseridas no cotidiano (NETA et al, 2010, s/p). Uma dessas alternativas é a utilização da horta medicinal como recurso didático.

Na disciplina de Ciências e Biologia, os conteúdos relacionados à horta medicinal podem ser facilmente abordados, pois fazem parte do cotidiano dos alunos, além disso, facilita o entendimento do conteúdo. Na horta podem ser trabalhados diversos temas como: formação do solo, características físicas e químicas do solo, fotossíntese, micro-organismos, plantas e suas indicações, além de conscientizar sobre o meio ambiente e a importância da água e englobar várias áreas e assuntos de botânica.

A horta medicinal escolar é um recurso didático para atividades de Ciências e Biologia, relacionada tanto aos conteúdos de Botânica quanto aos conteúdos interdisciplinares. Isto gera o desafio de levar ao cotidiano do aluno aspectos gerais que abrangem desde aspectos morfológicos relacionados à botânica, até o contexto cultural que envolve a abordagem do conhecimento empírico acerca das plantas medicinais. Assim, o objetivo deste trabalho foi construir uma horta medicinal para o resgate do conhecimento prévio dos alunos de 6º ano do ensino fundamental e contribuir para a aprendizagem informal, valorizando o conhecimento popular.

1298

Desenvolvimento

O projeto foi dividido em módulos (Tabela 1) para facilitar a aplicação, sendo organizado em dois encontros semanais, com temáticas específicas. Até o momento são 20 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, do Colégio Estadual Leonardo Da Vinci, que participam do projeto.

Tabela 1. Módulos e Atividades desenvolvidas no projeto Horta Medicinal, do Colégio Estadual Leonardo Da Vinci, município de Dois Vizinhos, Paraná, 2014.

MÓDULO	ATIVIDADE
MÓDULO 01:	Apresentação do projeto, proposta de questionário e em seguida discussão com os alunos sobre o conhecimento prévio.
MÓDULO 02:	Introdução sobre a origem das plantas medicinais e suas indicações.
MÓDULO 03:	Morfologia das plantas e construção da horta.
MÓDULO 04:	Confecção e construção do herbário e identificação das plantas.
MÓDULO 05:	Experimentos e produção de materiais utilizando as plantas medicinais cultivadas.
MÓDULO 06:	Módulo avaliativo.

Inicialmente as atividades realizadas foram em forma de aula expositiva, utilizando data show, dinâmicas e atividades relacionadas ao assunto abordado. Para isto, seguiram-se alguns momentos pedagógicos, organizada por Delizoicov (1982) e Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002), conhecidos por os Três Momentos Pedagógicos.:

(...) pode ser que o aluno já tenha noções sobre as questões colocadas, fruto da sua aprendizagem anterior, na escola ou fora dela. Suas noções poderão estar ou não de acordo com as teorias e as explicações das Ciências, caracterizando o que se tem chamado de "concepções alternativas" ou "conceitos intuitivos" dos alunos. A discussão problematizada pode permitir que essas concepções apareçam. De outro lado, a problematização poderá permitir que o aluno sinta necessidade de adquirir outros conhecimentos que ainda não detém; ou seja, coloca-se para ele um problema para ser resolvido. (DELIZOICOV, ANGOTTI, e PERNAMBUCO, 2002p. 201)

(...) neste segundo momento do roteiro pedagógico (...) é o momento de análise dos fatos procurando superar a visão sincrética e eminentemente descritiva, até então exposta. Durante a problematização em torno das "codificações auxiliares" (as observações de fatos e/ou os experimentos), o professor irá definindo, conceituando, enfim obtendo e fornecendo as informações que delas possam ser abstraídas. (DELIZOICOV, 1982, p.150)

Na "Aplicação do Conhecimento" podemos também ampliar o quadro das informações adquiridas ou ainda abranger conteúdo distinto da situação original (abstraída do cotidiano do aluno), mas decorrente da própria aplicação do conhecimento. É particularmente importante considerar esta função da "Aplicação do Conhecimento"; é ela que, ampliando o conteúdo programático, extrapola-o para uma esfera que transcende o cotidiano do aluno. (DELIZOICOV, 1982, p.150).

1299

Inicialmente foi proposto um questionário, visando avaliar os conhecimentos prévios dos alunos. Em seguida elaborou-se uma lista com as espécies regionais mais conhecidas, como a camomila, erva cidreira, boldo, hortelã, carqueja, alecrim, manjerona e poejo. Esta lista foi distribuída aos alunos para que cada um trouxesse um exemplar. Os alunos prepararam as garrafas pet para o plantio das espécies (Figura 1). Como atividades complementares, utilizaram-se dinâmicas, vídeos, herbário, multimídia e exemplares biológicos (Figura 2).

Figura 1: Preparação das garrafas pet para o plantio e construção da Horta Medicinal. Laboratório de Biologia. Colégio Estadual Leonardo Da Vinci. Dois Vizinhos. PR.



Figura 2: observação da célula vegetal da planta



Elodea em Microscópio de Luz, pelos alunos do 6º ano do EF. Laboratório de Biologia. Colégio Estadual Leonardo Da Vinci. Dois Vizinhos. PR.
Fonte: Acervo dos autores, 2014.

Fonte: Acervo dos autores, 2014.

De posse dos exemplares trazidos pelos alunos e pibidianos, as mesmas foram plantadas em garrafas *pet* de 2 litros, previamente preparadas (Figura 1). Cada aluno plantou duas mudas e para isto utilizou-se terra com adubo. As plantas são regadas diariamente, pelos alunos participantes do projeto e pelos pibidianos.

Com estas atividades pôde-se resgatar os saberes populares sobre plantas medicinais e buscou-se aliá-los ao saber científico. Os alunos do 6º ano envolvidos no projeto demonstraram interesse e aprendizado nas atividades realizadas, além de se motivarem pelas plantas medicinais em todos os aspectos abordados (célula vegetal, histórico das plantas medicinais, plantas regionais, confecção do herbário, entre outros).

A utilização de ambientes não formais de educação no ensino de Ciências e Biologia tem sido uma experiência pedagógica de repercussão bastante positiva, pois ao aproximar o aluno do meio natural e físico, suscita o conhecimento previamente acumulado. Desse modo, desperta o interesse e a curiosidade, promovendo uma aprendizagem significativa.

Nos últimos quarenta anos, os conhecimentos sobre as plantas medicinais estão aumentando consideravelmente. Observa-se sua publicação em revistas, artigos científicos e também publicações em órgãos de renome científico. Ao considerar tal aspecto, percebe-se o quão abrangente e importante é o assunto, e ao comparar ao currículo escolar, nota-se um nítido descaso por tal atividade.

Conclusão

A utilização da Horta Medicinal como ferramenta de ensino propiciou aos alunos o conhecimento científico sobre a morfologia destas plantas e sua importância na natureza e sociedade. Além disso, esta prática pedagógica reforça o contato com a natureza e sua eficácia como uma ferramenta de ensino.

Bibliografia

BALBACH, Alfons. **A Flora Nacional na Medicina Doméstica**. 17ed. São Paulo: MPV. v.2. s/a.

DELIZOICOV, Demetrio; **Concepção Problematizadora para o Ensino de Ciências na Educação Formal**- Dissertação de Mestrado, FE/ USP- SP-1982.

DELIZOICOV, Demetrio; ANGOTTI, Jose Andre Peres; PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, c 2002. 364 p. (Docência em formação. Ensino fundamental) ISBN 8524908580.

KOVALSKI, Mara Luciane. OBARA, Ana Tiyomi; BONATO, Carlos Moacir. **O Conhecimento Científico e Popular das Plantas Medicinais**. Maringá: Massoni, 2011.

MELO, E.A.; Abreu, F.F., Andrade, A.B. & Araújo, M.I.O. **A aprendizagem de botânica no ensino fundamental: dificuldades e desafios**. Scientia Plena, v. 8, n. 10, p. 1-8.

NETA, M., Paes, L., Casas, L., Alencar, B. C, M., Lucena, J. **Estratégia didática para o ensino de botânica utilizando plantas da medicina popular**. Anais do V Congresso Norte-Nordeste de Pesquisa e Inovação Maceió - AL, 2010.

1301

HPV: CONHECIMENTO PRÉVIO DOS ALUNOS DE CURSO DE EDUCAÇÃO TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO DA REGIÃO OESTE DO PARANÁ

Beatriz Luana Motter¹
Aline Pezzi Albert²
Cristina Daiana Bohrer³
Renata Jacobovski⁴

Resumo: O presente relato tem como objetivo apresentar o conhecimento de alunos de uma escola pública do oeste do Paraná em relação ao Papilomavirus humano (HPV) visando identificar o conhecimento empírico que os alunos tinham acerca do HPV. Foi realizado uma enquete nas salas de aula no momento que antecedeu a prática educativa sobre o tema e que posteriormente serviram de base para a realização da ação docente. Durante as atividades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), foi indagado aos alunos o que eles sabiam sobre HPV e suas dúvidas foram relatadas em papéis sem identificação, assim procedeu-se à análise das respostas. Observou-se que, apesar do HPV ser um assunto bastante abordado atualmente na mídia os discentes mostram pouco conhecimento sobre esse tema, confirmando-se necessário as práticas educativas no ambiente escolar.

Palavras-chave: Educação em saúde. Saúde do adolescente. Sexualidade.

Introdução

Devido à elevada taxa de morbimortalidade por câncer de colo de útero no Brasil, o Ministério da Saúde anunciou em 2013a ampliação do Calendário Nacional de Vacinação com a introdução da Vacina HPV como uma medida de saúde pública para a prevenção dessa neoplasia uterina (SANTA CATARINA, 2014).

Essa taxa de morbimortalidade se repete mundialmente, ocorrendo 530 mil novos casos de câncer uterino por ano e 275 mil mortes, sendo que 88% destas estão localizadas em países em desenvolvimento (SANTA CATARINA, 2014).

No Brasil, essa neoplasia fica em segundo lugar entre as que mais acometem a população feminina, fazendo 4.800 vítimas fatais anualmente. A estimativa de 2012 para o país foi 17.540 casos novos, indicando 17 a 21 casos por 100 mil mulheres afetadas, com maior magnitude nas regiões menos favorecidas socialmente e economicamente. No Centro-Oeste brasileiro a média de incidência é de 28/100 mil, na região Norte é de 24/100 mil, na

1302

¹Acadêmica do 4º ano do curso de Enfermagem da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. E-mail: beatriz_motter@hotmail.com

²Acadêmica do 4º ano do curso de Enfermagem da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. E-mail: aline.pezzialbert@hotmail.com

³Acadêmica do 5º ano do curso de Enfermagem da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. E-mail: cristina_bohrer@hotmail.com

⁴Acadêmica do 4º ano do curso de Enfermagem da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. E-mail:renata_jc@hotmail.com

região Nordeste é de 18/100 mil, na região Sudeste é de 15/100 mil e na região Sul é de 14/100 mil (SANTA CATARINA, 2014).

O HPV está relacionado com aproximadamente 98% dos casos de câncer uterino e possui como modo de transmissão a relação sexual. Existem mais de 200 tipos de HPV, sendo que 40 deles infectam a mucosa genital e 15 possuem potencial oncogênico (TEJEDA, VELASCO, GÓMEZ-PASTRANA, 2007; YAZIGI, RODRIGUES, 2007).

Os sorotipo 16 e 18 são chamados de alto risco e se relacionam com 70% das neoplasias cervicais, os sorotipos 6 e 11 são conhecidos como de baixo risco e geram os condilomas genitais (WHO, 2009).

A vacina oferecida pelo Ministério da Saúde é quadrivalente e contém os quatro sorotipos acima citados, 18, 16, 11 e 6, servindo como instrumento de prevenção primária e também profilática, limitando a infecção pelo vírus e as doenças que dele decorrem (DERCHAIN, SARIAN, 2007; NADAL, 2008).

Dessa maneira, além das estratégias de prevenção de vacinação e uso de preservativos as ações educativas também podem se configurar como medidas de prevenção, pois a vacina se estende dos nove aos 13 anos de idade, requerendo o conhecimento, sensibilização e mobilização dos adolescentes e pais em relação ao HPV e o câncer de colo uterino (SANTA CATARINA, 2014; BAHIA, 2014).

Neste sentido o projeto teve como objetivo realizar atividade educativa com base na averiguação do conhecimento prévio de alunos de uma escola pública do Oeste do Paraná em relação ao HPV (Papilomavírus Humano).

Desenvolvimento

O PIBID é um projeto que visa valorizar e aperfeiçoar a formação de professores, concedendo bolsas a alunos de cursos de licenciatura em parceria com escolas de educação básicas, promovendo a inserção destes estudantes no universo da sala de aula.

Durante os trabalhos desenvolvidos pelo PIBID em um Centro Estadual de Educação Profissional da região oeste do Paraná foi realizado um projeto de ensino visando abordar o tema HPV em práticas educativas nas salas de aula das turmas do curso técnico que inicialmente foi pensada em conjuntos entre a escola e os bolsistas, posteriormente a proposta foi registrada em um projeto de ensino e só então foi realizada a abordagem com os alunos.

Antecedendo a ação docente foi realizada uma breve explanação sobre o tema que seria desenvolvido e a proposta da prática a ser realizada. Assim, após a apresentação dos bolsistas foi solicitado aos alunos que escrevessem questões e dúvidas relacionadas à temática que foram recolhidas e depositadas em uma caixa sem a identificação para que se mantivesse o anonimato do autor.

Após a coleta, as questões foram lidas e sistematizadas de acordo com a ocorrência e a dificuldade apresentada. Este levantamento contribuiu para estabelecer o método de ensino, o tempo utilizado, conhecer a clientela, enfim planejar a prática educativa.

Assim, foi elaborada a atividade de educação em saúde visando esclarecer aos alunos o que seria o HPV, suas características, transmissão, manifestações clínicas, diagnóstico, tratamento e forma de prevenção de acordo com artigos publicados em revistas científicas e os manuais disponibilizados pelo ministério da saúde.

A metodologia de trabalho nas salas utilizada foi à aula exposição dialogada, com o uso de projetor multimídia, folhetos, e figuras que possibilitaram exemplificar e ilustrar o tema permitindo a compreensão e participação dos alunos.

Este trabalho buscou, portanto, apresentar a etapa que precedeu a ação docente em saúde, visando conhecer o que estes alunos entendiam como HPV para posteriormente ser trabalhada a temática em sala de aula. Os sujeitos da pesquisa foram 141 alunos dos cursos técnicos de administração, meio ambiente, eletrônica e enfermagem.

Assim, as questões recolhidas e analisadas puderam indicar que a maioria 125 (88,65%) dos alunos mostraram não possuir algum tipo de conhecimento em relação ao HPV, isso fica explícito através das seguintes perguntas feitas por eles: "O que é HPV?; Como é transmitido?; O que ele causa?; Quais os sintomas?; Como prevenir?; É transmitido sexualmente?; Pode trazer problemas futuros?; Como curar?; Pode matar?".

Observa-se através das questões as dúvidas que os alunos possuíam em relação à temática do HPV, pois muitos deles referiram não saber o que era essa doença ou mostraram isso por meio de perguntas muito básicas, lembrando, que nesse período, era um assunto de grande repercussão midiática.

Também, muitos dos sujeitos confundiram a temática do HPV com a do HIV (Vírus da Imunodeficiência Humana), conforme se pode observar pelas seguintes expressões: "O que é AIDS?; Qual a diferença entre HPV e AIDS?; HIV é fácil de prevenir com preservativos, tem outro modo de pegar?".

A minoria 16 (11,35%) dos discentes demonstraram possuir um certo conhecimento com relação ao tema abordado, isso se manifesta nas indicações a seguir: "Qual a idade indicada para tomar a vacina?; Por que a vacina é para as meninas de 11 a 13 anos?; No que a vacina pode ajudar? Por que a vacina não é para todos?; Qual o intervalo entre as doses?; A vacina é gratuita?; Ela tem algum risco?; É obrigatória a vacinação?; Quais as consequências se não tomar?".

Segundo o parágrafo acima foi possível visualizar que as perguntas mostram um conhecimento mínimo sobre o HPV e isso é demonstrado através do questionamento sobre a vacinação para prevenção do Papiloma Vírus Humano.

Conclusão

A utilização do questionamento antecedendo a ação educativa possibilitou que os alunos expusessem o quanto conheciam sobre o assunto e ainda apontou nas respostas a influência da mídia que por vezes não possui embasamento científico.

Conforme os dados citados anteriormente, um número reduzido de estudantes expõem uma compreensão mínima sobre HPV, já a maioria deles revelam não possuir entendimento acerca do tema exposto. Assim, ressalta-se a importância das práticas educativas sobre o HPV dentro das escolas, pois elas valem como método de prevenção e obtenção de informações para os adolescentes, que fazem parte da faixa etária mais vulnerável a exposição pelo vírus.

1305

Referências Bibliográficas

Bahia. **Boletim Informativo da Vacinação contra HPV no SUS**, 2014. Disponível em: <<http://www.saude.ba.gov.br/dab/arquivos/boletim.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2014.

DERCHAIN, Sophie Françoise Mauricette; SARIAN, Luis Otávio Zanatta. Vacinas profiláticas para o HPV. **Revista Brasileira de Ginecologia e Obstetrícia**. 29 (6): 281-4, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbgo/v29n6/a01v29n6.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2014.

NADAL, Luis Roberto Manzione; NADAL, Sidney Roberto. Indicações da Vacina Contra o Papilomavírus Humano. **Revista Brasileira de Coloproctologia**, vol. 28, n. 1, p. 124-6, jan/mar 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-98802008000100019&script=sci_arttext>. Acesso em: 17 ago. 2014.

Santa Catarina. Secretaria de Estado de Saúde. Superintendência de Vigilância em Saúde. **Informe Técnico sobre a Vacina Papilomavírus Humano (HPV) na Atenção Básica**,

2014. Disponível em:
http://www.dive.sc.gov.br/conteudos/imunizacao/noticias/2014/Informe_Tecnico_Introducao_vacina_HPv.pdf. Acesso em: 17 ago. 2014.

TEJEDA, M. D. Diestro; VELASCO M. Serrano; GÓMEZ-PASTRANA, Nieto F. Câncer de cuello uterino: Estado actual de las vacunas frente al vírus del papiloma humano (VPH). **Oncología**, vol. 30, n. 2, p. 42-59, 2007. Disponível em: http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S0378-48352007000200002&script=sci_arttext. Acesso em: 17 ago. 2014.

YAZIGI, Roberto I.; RODRIGUES, Tulio A. Vacuna contra el vírus del papiloma humano (VPH). **Rev. Med. Clin. Condes**, vol. 18, n. 4, p. 400-6, 2007. Disponível em: http://www.clc.cl/Dev_CLC/media/Imagenes/PDF%20revista%20m%C3%A9dica/2007/4%20oct/17-Vacuna-13.pdf. Acesso em: 17 ago. 2014.

World Health Organization. **Human papillomavirus and HPV vaccines: technical information for policy-makers and health professionals** [monograph on the Internet]. Geneva (Switzerland): WHO; 2007. Available from: URL:http://whqlibdoc.who.int/hq/2007/WHO_IVB_07.05_eng.pdf. cited 17 ago. 2014.

HÁBITOS DE HIGIENE E EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA PROMOÇÃO DA SAÚDE

ROSA, Pamela Andréia da
SILVEIRA, Gustavo Luis Lopes
SILVESTRI, Ana Paula
POLETTI, Bianca

RESUMO

A higiene é um dos pilares para uma boa qualidade de vida. Visando contribuir com a formação acadêmica dos estudantes bolsistas do PIBID do curso de Ciências Biológicas do IFPR e com a formação integral dos alunos do Colégio Estadual Sebastião Paraná, este projeto teve como objetivo discutir os hábitos de higiene pessoal e coletivo. Através de ações educacionais, pode-se demonstrar aos educandos a importância de se ter os hábitos de higiene com o corpo, os alimentos, a casa, a escola e com o meio onde habitam, de forma a contribuir para a melhoria da qualidade de vida individual e coletiva, além de colaborar com a saúde e sustentabilidade ambiental. Para que os objetivos fossem alcançados, foram utilizadas palestras com auxílio de slides e atividades lúdicas, nas quais foram usados labirintos, cruzadinhas e caça palavras que abordavam o tema. Essas atividades obtiveram resultados positivos no que se refere à conscientização dos alunos e à sua percepção sobre a necessidade de conscientizarem outras pessoas a este respeito.

Palavras-chave: Qualidade de vida. Meio Ambiente. Alimentação. Higienização escolar.

INTRODUÇÃO

1307

As transformações ocorridas no Brasil e no mundo, relacionadas à crescente modernização e urbanização, estão levando a mudanças no estilo de vida e nos hábitos da população, sendo que algumas destas mudanças contribuem para o desenvolvimento de doenças.

Visando a conscientização pela preservação do meio ambiente e pela melhoria da saúde e qualidade de vida dos indivíduos, foi proposto um programa de educação em higiene pessoal, alimentar e ambiental com alunos do Colégio Estadual Sebastião Paraná. Este espaço formal de educação é um local privilegiado para a realização de atividades e ações de melhoria dos cuidados das crianças com o seu corpo e com sua saúde.

Na sociedade contemporânea, é preciso que se compreenda que atitudes isoladas são de grande importância, mas é fundamental que cada um faça sua parte. Porém, para alcançar um resultado efetivo, é essencial que os alunos compreendam que só haverá melhoria real em relação à saúde coletiva e ao meio ambiente, se houver preocupação com a coletividade (FONSECA, 2009).

Ainda, como dita Gonçalves *et al* (2008):

“Os Parâmetros Curriculares Nacionais, dentro do capítulo relacionado ao tema transversal saúde, sugerem que toda escola deve incorporar os princípios de promoção da saúde indicados pela OMS, com os objetivos de fomentar a saúde e o aprendizado em todos os momentos; integrar profissionais de saúde, educação, pais, alunos e membros da comunidade, no esforço de transformar a escola em um ambiente saudável; implementar práticas que respeitem o bem-estar e a dignidade individuais e implementar políticas que garantam o bem-estar individual e coletivo, oferecendo oportunidades de crescimento e desenvolvimento em um ambiente saudável, com a participação dos setores da saúde e educação, família e comunidade” (GONÇALVES F.D. *et al* 2008, p. 03)

Desta forma, as atividades desenvolvidas foram planejadas visando o envolvimento e a participação de cada um dos alunos no processo educativo. Inicialmente os alunos foram sensibilizados quanto aos problemas decorrentes da falta de higiene pessoal e ambiental e da destinação incorreta dos resíduos gerados. Com apresentação de slides foi demonstrado aos alunos como deve ser realizada a higiene pessoal e foram apontadas formas higiênicas de cuidado com a casa, objetos pessoais, alimentação, escola e com o meio ambiente, enfatizando as questões relativas à reutilização e ao reaproveitamento de materiais, bem como a destinação correta do lixo.

DESENVOLVIMENTO

1308

Com o passar dos tempos, o homem foi adquirindo um caráter distintivo, individualista e desintegrado do meio em que vive, não dando a devida atenção aos hábitos saudáveis e ao meio ambiente. Esta atitude vem trazendo consequências desagradáveis ao meio em que vive e à sua saúde, portanto, cabe às novas gerações mudar esses hábitos e conscientizarem-se sobre as possíveis consequências (FONSECA, 2009).

O termo *qualidade de vida* tem sido usado frequentemente pela sociedade moderna nas mais diversas circunstâncias, associando-o à alimentação, ao transporte, à segurança, ao urbanismo, assim como entre vários outros aspectos de extrema relevância para a vida cotidiana dos indivíduos e da sociedade (SANTOS & SIMÕES, 2012).

A qualidade de vida deve ser tratada como tema interdisciplinar para que a sociedade tenha maior consciência de como seus hábitos de vida interferem em sua saúde (KLUTHCOVSKY & TAKAYANAGUI, 2007).

Com o objetivo de contribuir com a formação do aluno como um ser biopsicossocial, o programa de educação em higiene pessoal, alimentar e ambiental foi desenvolvido com alunos dos sextos anos no Salão Nobre do Colégio Estadual Sebastião Paraná. Este trabalho

faz parte de um conjunto de ações desenvolvidas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Ciências Biológicas, e visa contribuir com o desenvolvimento da educação básica, mas também propiciar aos acadêmicos do curso de Ciências Biológicas uma oportunidade de colocar em prática os conteúdos trabalhados nas disciplinas acadêmicas.

Este trabalho teve como metodologia o desenvolvimento de palestras e atividades lúdicas visando contribuir para um melhor conhecimento dos alunos a cerca da importância do meio ambiente e da higiene, fatores estes que estão diretamente relacionados à qualidade de vida. A palestra foi realizada com auxílio de apresentação de slides e as atividades lúdicas foram aplicadas utilizando cruzadinhas, labirintos e caça palavras.

A apresentação de slides abordou questões básicas de higiene pessoal, enfatizando a sua importância na prevenção de doenças, assim como a necessidade de estar com a vacinação em dia como importante forma de prevenção primária. Na apresentação também foi tratada a maneira como deve ser realizada a higiene do ambiente residencial e escolar, levando em consideração os espaços físicos e os objetos de uso pessoal e coletivo, salientando questões que fazem parte do cotidiano escolar como a geração de lixo e o possível reaproveitamento de resíduos. Foram apresentadas também orientações sobre segurança alimentar baseando-se em cartilha publicada pelo SESC (SESC, 2003). Os alunos participaram ativamente durante a apresentação dos temas, realizando perguntas e demonstrando curiosidade.

1309

Em um segundo momento, as turmas retornaram às salas de aula para realização de atividades lúdicas, trabalhando o tema higiene utilizando cruzadinhas, labirintos e caça-palavras, sendo estas desenvolvidas pelo grupo de acadêmicos do PIBID com auxílio da professora supervisora.

Importante salientar que outros grupos do PIBID desenvolvem atividades relacionadas a diversos temas, sendo um deles a reciclagem do lixo escolar. Desta forma, o trabalho desenvolvido no colégio complementa outras atividades, contribuindo com a formação dos alunos do Colégio e dos acadêmicos em Ciências Biológicas do IFPR.

CONCLUSÃO

A escola é um ambiente fundamental na promoção da aprendizagem e no desenvolvimento do ser humano. A coparticipação com a família é importante para a

formação de um indivíduo apto a conviver em sociedade, compreendendo seu comportamento e percebendo a importância de seus atos para a coletividade. Neste ponto, esse projeto contribuiu para a conscientização dos alunos sobre os hábitos de higiene, sua relação com a qualidade de vida e com a preservação do meio ambiente, levando à formação de cidadãos conscientes e preocupados com o meio em que vivem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FONSECA M. J. B. **Saúde e Meio Ambiente na Educação Básica: Parceria Para o Desenvolvimento da Cidadania.** PDE/Palmas – Paraná. 2009.

GONÇALVES F. D. et al. **A Promoção da Saúde na Educação infantil.** Fortaleza – CE, 2008. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/icse/v12n24/13.pdf>. Acesso em 18 de Setembro de 2014.

KLUTHCOVSKY, ACGC; TAKAYANAGUI, AMM. **Qualidade de vida – Aspectos conceituais.** Revista Salus-Guarapuava-PR. jan./jun. 2007.

SANTOS, A.L.P.; SIMÕES, A.C. Educação Física e qualidade de vida: reflexões e perspectivas. Saúde Soc. São Paulo, v.21, n.1, p.181-192, 2012.

SESC - Banco de alimentos e colheita urbana: Higiene e Comportamento Pessoal. Rio de Janeiro: Se SC/DN, 2003. 14 p. (Mesa Brasil SESC - Segurança Alimentar e Nutricional). Programa Alimentos Seguros. Convênio CNC/Cni/SeNAi/ANViSA/SeSi/SeBrAe. 2003. Disponível em :<<http://www.sesc.com.br/mesabrasil/cartilhas/cartilha2.pdf>>. Acesso em: 19 de Setembro de 2014.

1310

IDEIAS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE CIÊNCIA

Cassiano Borges de Moraes¹
Caroline Teixeira Lopes²
Simone Birkheur dos Santos³
Sirlei Borrasca Brito⁴

Resumo: Este artigo busca apresentar e discutir as ideias de Ciência apresentadas por estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido foi proposto que os estudantes representassem por meio de desenhos o que eles entendiam por Ciência. A partir da análise das ideias apresentadas pelos discentes – laboratórios; cientistas; vidrarias e equipamentos; barcos; submarinos; elementos da natureza e da escola – destacamos a influência da mídia, do contexto sociocultural e dos conteúdos disciplinares, evidenciando a necessidade de discussões e problematizações acerca do ensino de Ciências com as crianças neste nível de ensino. A pesquisa foi prazerosa para o grupo PIBID/Química, uma vez que essa proposta de trabalho foi recentemente incorporada às ações do subprojeto, possibilitando que bolsistas, coordenadores e supervisores trabalhem em conjunto, afim de contemplar temas e conceitos científicos que promovam uma alfabetização científica adequada a faixa etária dos estudantes.

Palavras-chave: Ciência. Ensino Fundamental. Primeiras Ideias.

Introdução

O grupo PIBID/Química (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) da Universidade Estadual de Londrina, iniciou suas atividades no ano de 2009 e até o ano de 2013 desenvolvia propostas de ensino voltadas apenas aos estudantes do Ensino Médio.

Em 2014, o subprojeto da Química passou por algumas reformulações, visando propiciar ao futuro professor experiências novas e desafiadoras referentes ao seu campo de formação. Uma das ações desenvolvidas nesta nova proposta de trabalho tem como objetivo inserir os bolsistas no ambiente do Ensino Fundamental, para que esses, juntamente com os coordenadores e supervisores, possam dialogar sobre a realidade da educação pública nos anos iniciais, principalmente no que diz respeito ao Ensino de Ciências nessa etapa da Educação Básica.

O principal desafio foi dialogar sobre os conteúdos científicos com crianças na faixa de 6 a 10 anos, sendo assim, afim de iniciar o processo de ensino e aprendizagem com os pequenos discentes, buscamos suporte em referenciais teóricos que fundamentassem as discussões e problematizações acerca do ensino de Ciências nos anos iniciais da escolarização.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997), para a formação de um cidadão crítico em uma sociedade que alenta o pensamento científico e a crescente intervenção tecnológica no cotidiano, é crucial que o aluno se aproprie dos

conhecimentos da Ciência e de seus procedimentos para questionar acerca dos fenômenos da natureza.

O processo de aprendizagem das crianças inicia-se muito antes da escolaridade obrigatória, tendo ou não cursado a educação infantil. Impulsionadas pela curiosidade, buscam explicações para o que ouvem, veem e sentem e, nesse sentido, os temas de natureza científica no Ensino Fundamental devem ser abordados desde o início do processo de escolarização e alfabetização, permitindo diferentes formas de expressão, sendo esta uma fase é marcada por um grande desenvolvimento da linguagem oral, narrativa e descritiva, como nomeações de seres vivos, objetos e propriedades (BRASIL, 1997).

Dentro deste contexto, Vygotsky interpreta o desenho como um estágio preliminar da escrita, sendo empregado pelas crianças como meio mais eficiente para exprimir seu pensamento nos primeiros anos de escolaridade (BARBOSA-LIMA; CARVALHO, 2008).

Portanto, diante do exposto, o presente trabalho tem como objetivo apresentar as ideias que estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental têm sobre ciência, por meio da análise dos desenhos realizados pelos alunos participantes da pesquisa.

1312

Desenvolvimento

A presente pesquisa foi desenvolvida em uma Escola Municipal localizada na cidade de Londrina-PR, com 18 alunos entre 5 e 6 anos. Afim de realizar um levantamento sobre as ideias que esses alunos apresentavam sobre o que é Ciência, pedimos que eles desenhassem em uma folha sulfite o que cada um entendia por Ciência.

Inicialmente os desenhos foram codificados, com a finalidade de preservar o anonimato dos participantes da pesquisa (A1 – A18). Em seguida, estes desenhos foram agrupados em categorias, sendo alguns destes enquadrados em mais de uma.

O quadro 1 apresenta as categorias emergentes do processo de interpretação dos dados e a quantidade de desenhos alocados em cada uma delas.

Quadro 1 – Categorização dos desenhos dos estudantes do 1º Ano do Fundamental sobre o que é Ciência.

Categorias	Quantidade
Natureza	11
Submarino/barco	4
Laboratório	6
Escola	3

A seguir apresentamos alguns desenhos representativos de cada categoria.



Figura 1 – Desenho do aluno A14 alocado na categoria Laboratório.



Figura 2 – Desenho do aluno A5 alocado nas categorias Natureza e Barco.



Figura 3 – Desenho do A1 alocado na categoria Laboratório.



Figura 4 – Desenho do aluno A10 alocado na categoria Escola.

Por meio dos desenhos analisados observa-se que grande parte dos alunos do 1º ano relacionam a ciência com estudo da natureza e seres vivos, articulando a compreensão de ciência aos conteúdos ministrados nas disciplinas presentes no currículo escolar.

Em relação a categoria laboratório e natureza, destaca-se que os conhecimentos sobre Ciência, exteriorizados por meio dos desenhos, podem estar relacionados à influência que os alunos sofrem durante a aprendizagem, do meio familiar, social e dos meios de comunicação em massa, resultado este semelhante ao apresentado por Zanon e Machado (2013).

Sobre a categoria escola, pôde-se notar que os alunos percebem a escola como um ambiente no qual irão aprender Ciência. Todas as manhãs, antes do início das aulas, os alunos cantam uma canção na qual afirmam que precisam “*estudar para serem cientistas*”, reforçando o papel da escola na construção de sua percepção sobre Ciência.

Na categoria barco/submarino, algumas hipóteses podem ser levantadas, desde a influência da mídia, como por exemplo, o aluno pode ter visto em algum desenho animado um cientista utilizando um submarino como uma ferramenta de pesquisa ou associar o uso do barco à prática da pesca ou à vida marinha, uma vez que nos desenhos enquadrados nessa categoria os alunos representam as ideias sobre Ciência a partir dessa perspectiva.

Conclusão

Durante as visitas à escola, no decorrer do projeto, percebeu-se que as crianças traziam dúvidas referentes a conteúdos de conhecimento de mundo, perguntavam sobre o clima, sobre as estações do ano e evidenciou-se que por mais que as crianças possuam ideias

prévias sobre Ciência, influenciadas pela mídia, ambiente social, familiar, escolar, dentre outros, na escola elas estão dispostas a cada dia (re)construírem seu conhecimento, seja com as atividades propostas em aula ou pesquisando por conta própria e, nesse sentido, espaços de discussão e reflexão acerca dos conceitos científicos, como o propiciado pelo grupo PIBID/Química, devem ser incentivados nessa etapa da escolarização.

A pesquisa foi prazerosa para o grupo PIBID/Química, uma vez que essa proposta de trabalho foi recentemente incorporada às ações do subprojeto, possibilitando que bolsistas e supervisores trabalhem em conjunto afim de contemplar temas e conceitos científicos que possibilitem uma alfabetização científica adequada a faixa etária dos estudantes.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais** (1º e 2º ciclos do ensino fundamental). vol. 4. Brasília: MEC, 1997.

BARBOSA-LIMA, M.C.; CARVALHO, A.M.P. O desenho infantil como instrumento de avaliação da construção do conhecimento físico. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**. vol. 7. n. 2. 2008.

ZANON, D. A. V.; MACHADO, A. T. A visão do cotidiano de um cientista retratada por estudante iniciantes de licenciatura em química. **Ciência & Cognição**. vol. 18. 2013.

1315

INCENTIVO A CRIAÇÃO DE UMA CONSCIÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

Raul Ribeiro Jungles de Lima¹
Lays de Carvalho Seixas Costa²
Pablo Henrique Eduardo Nazariode Paiva³
Rodrigo Pedroso (Supervisor)⁴

Resumo: Observando o atual cenário da educação brasileira, nota-se facilmente que existem problemas muito latentes em relação à estrutura e qualidade de ensino. Porém, um fator que é citado com menor frequência é a questão cultural que envolve todo o processo de ensino-aprendizagem. Logo que é de conhecimento de todos que a cultura brasileira não é voltada, tanto quanto deveria, para o estudo. Este projeto vem com o objetivo de contextualizar o “Por que de estudar”. Com propostas práticas em relação à vida profissional do discente. Mostrando-o que, ao estudar, ao se interessar pelo ensino superior, várias outras oportunidades mais vantajadas financeiramente podem surgir. Explanando em aulas expositivas quais são seus direitos e que a Universidade não está tão distante quanto parece.

Palavras Chave: Incentivos. Educação. Cultura. Ensino Médio.

Introdução

Atualmente, são notados facilmente os problemas relacionados à educação pública brasileira. Como é apresentado no artigo de Janguê Diniz, acionista majoritário do grupo “Ser Educacional”. Porém, além destes pontos, observa-se que outro fator ainda mais interno é também realmente preocupante: a falta de interesse dos alunos em relação ao aprendizado. Ou seja, um fator com raízes culturais.

Analisando esta situação, podemos citar a seguinte frase “os significados das ideias só se encontram no plano das consequências” (JAMES, 1974). Ou seja, a informação só será útil ao aluno se ele puder materializá-la em sua vida, se ele puder aplicá-la. Portanto, se o mesmo se interessar pela informação apresentada.

Outra frase interessante que justifica esta ideia é a seguinte: “As funções psicológicas especificamente humanas se originam nas relações do indivíduo e seu contexto cultural e social.” (REGO, 2007, p.41). E, junto a isso, o artigo 22 da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) nº 9394/96, afirma que “o propósito da Educação Básica no Brasil é de garantir ao educando

¹ Graduando em Licenciatura em Química pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR); rauljungles@gmail.com; Autor principal;

² Graduando em Licenciatura em Química pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR); Laysdecarvalho@hotmail.com

³ Graduando em Licenciatura em Química pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR); pablo_nazario@yahoo.com.br

⁴ Licenciado em Química pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Pós-Graduação em Tecnologia no Ensino da Química (UTFPR); pedroso201184@gmail.com

uma formação comum, voltada ao exercício da cidadania, provendo meios para o educando desenvolver-se no trabalho e em estudos posteriores.”

Partindo deste pressuposto, este projeto tem o objetivo de não só contextualizar os ensinamentos científicos ministrados em aula, mas também, a contextualização do “por que estudar”. Afinal, “Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 1996, p.34). Tem o objetivo de aproximar o aluno do Ensino Médio da Universidade. Como foi bem discutido no segundo ciclo de palestras “Universidade do Futuro: autonomia” com o tema “A crise no Ensino Médio”.

Metodologia

A aplicação do projeto possuiu como base 41 alunos de 2º ano (duas turmas) do Ensino Médio do Colégio Estadual Eurídes Brandão, durante um período de quatro meses, em seis encontros cada. Um questionário contendo quatro (04) questões sobre o que os alunos esperam de uma Universidade/Faculdade, quais cursos ambicionam para sua formação e ainda o que esperam de seus futuros como profissionais foi aplicado.

Logo após, um plano de ação para desmistificar os processos seletivos para o Ensino Superior, foi aplicado. Os alunos participaram de duas aulas/discussões, a primeira quanto os exames, etapas e ingresso as principais Universidades e Faculdades da região; A segunda, com explanação de profissionais das áreas de Humanas, Exatas e Artes, sobre desafios, vantagens e expectativas de cada área.⁵

A terceira etapa consistiu em realizar um teste psico-pedagógico, um questionário chamado “Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem” elaborado por Catalina M. Alonso, Domingo J Gallego e Peter Honey. Que possui como objetivo diagnosticar o perfil desse alunado em específico, revelando suas principais aptidões. E finalmente, o primeiro questionário foi aplicado novamente para ser realizado um comparativo com o inicial.

Resultados e Discussões

A aplicação do primeiro questionário permitiu-nos perceber, que embora um grande número de alunos desejem cursar o Ensino Superior, 95%, a grande maioria destes não possuem ideia de qual curso teria como opção ou então quais instituições existem próximas.

⁵Para a área de Exatas, o Graduando do 4º Período do Curso de Licenciatura em Química da PUCPR Pablo Henrique Nazario de Paiva foi convidado a palestrar; Para a área de Humanas a graduando Milene de Araujo do 2º Período de Radiologia da UTP. Para área de artes, a Graduando em Licenciatura em Música (PUCPR) do 2º Período Viviane Oliveira da Costa.

Mesmo o percentual que tem sua escolha definida, não conhecem as instituições que ofertam o determinado curso, e a maioria esmagadora, não conhecem as vias de ingresso ao Ensino Superior, hoje tão facilitada. Alunos que citaram alguma bolsa de estudos, porém sem citar nome, possuindo intenção de utilizar este recurso para manter-se no ensino superior, compreendem a 68%. Nenhum aluno citou alguma bolsa por nome, desconhecendo o PROUNI e o SISU, e somente 10% citaram o ENEM como forma de chegar até a Universidade.

Embora acreditemos que, com o passar das gerações, a consciência universitária de jovens cadastrados regulamente no ensino médio tenha se desenvolvido, após a análise dos dados, vemos que, na verdade, muitos ainda não fazem a mínima ideia de como o Ensino Superior está próximo. E que chegar até o mesmo está cada vez mais fácil e prático.

Os gráficos 1 e 2 abaixo, revelam um comparativo das intenções antes e depois dos incentivos ofertados.

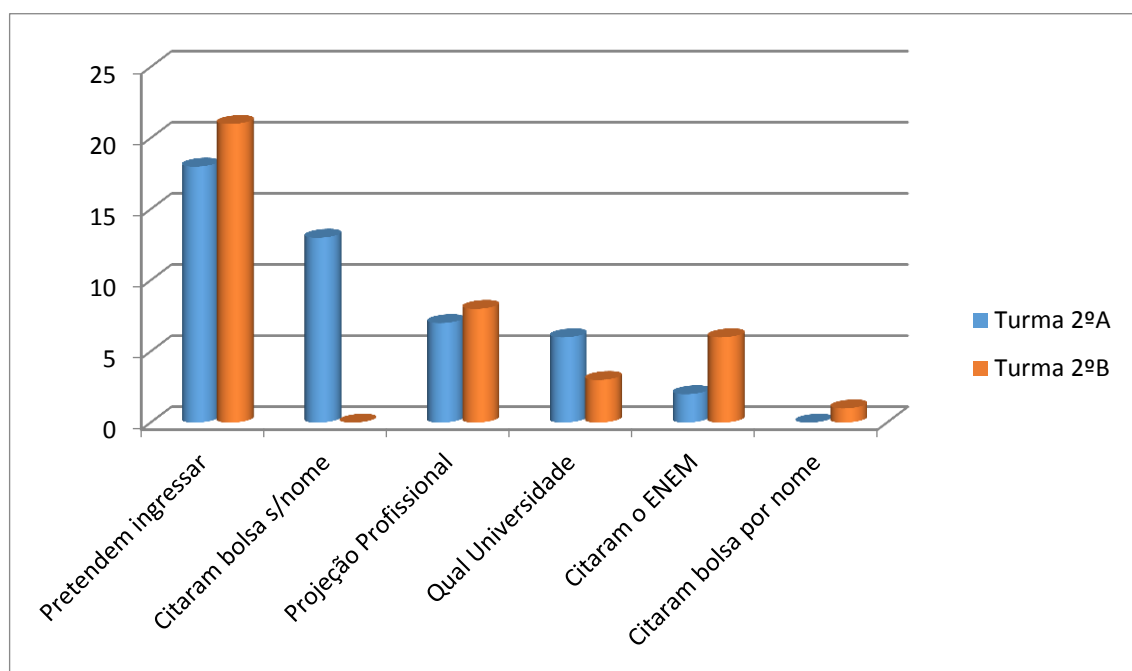


Gráfico 2- Comparativo de dados entre as duas turmas com a aplicação do primeiro questionário.

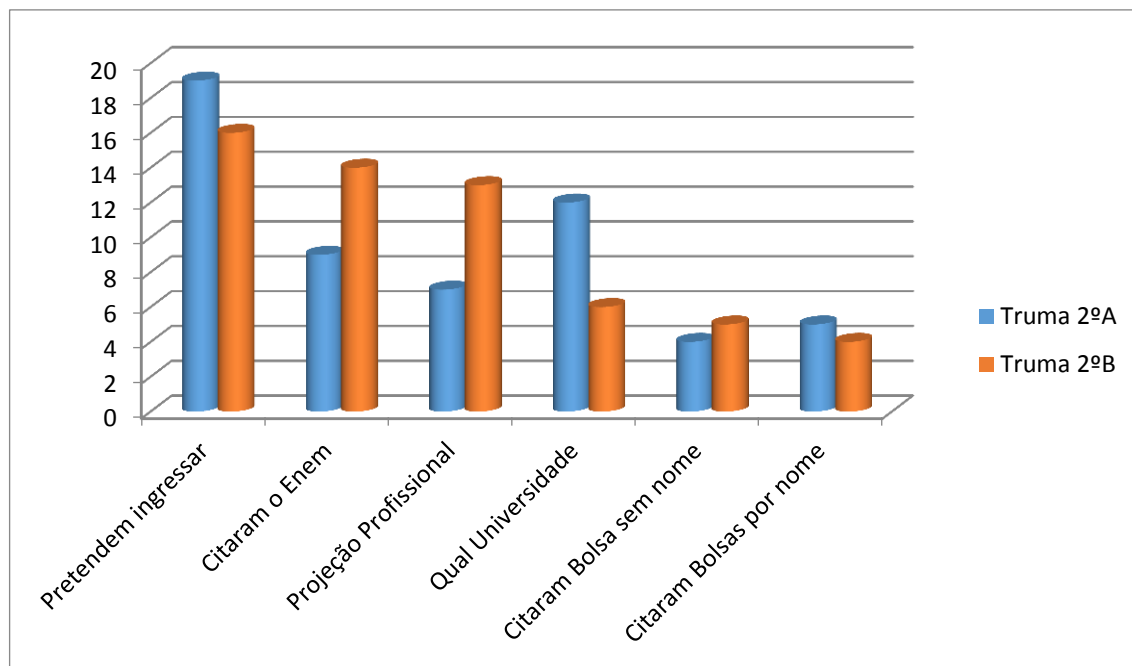


Gráfico 3 – Resultados obtidos com o segundo questionário.

Analisando os gráficos, nota-se facilmente a eficácia do projeto. Após esclarecimentos e incentivos por profissionais de diferentes áreas, o número de alunos que pretendiam ingressar ao ensino superior, que já era alto, aumentou! Assim como os alunos que antes não souberam citar nomes de instituições e alunos que desconheciam a existência de bolsas. Revelando que uma conscientização das vontades, meios, vias e etapas foram criadas com êxito.

1319

Por fim, defende-se a ideia de que antes de ensinarmos qualquer conteúdo aos nossos alunos, devemos ensiná-los a estudar. Incentivá-los de modo prático, realista e contextualizado. Não nos limitando a temas especialmente científicos com caráter somente em o aprendizado do mesmo. Mas sim, projetos com caráter de modificação intelectual, cultural e comportamental que mostrem ao aluno que estudar não traz somente boas notas e que estudar somente por isso, torna a vida horripelmente superficial e linear.

Portanto, concorda-se com a seguinte afirmação: “[...] a escola silencia o mundo das experiências vividas ao ensinar a ler apenas as palavras da escola e não as palavras do mundo” (ZANON e PALHARINI , 1995,p.2).

Referências

BRASIL, Ministério da Educação, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, de 20 de Dezembro de 1996, Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legisl/pdf/LDB.pdf>>. Acesso em: 12 de maio. 2014.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP); Projeto da FEA quer alunos do ensino médio pensando a economia; Disponível em :<<http://www5.usp.br/44510/projeto-da-fea-quer-alunos-do-ensino-medio-pensando-a-economia/>>Acessado em: 25/04/2014

GRUPO SER EDUCACIONAL; Os desafios da educação no Brasil<<http://www.mauriciodenassau.edu.br/artigo/exibir/aid/721/cid/1/fid/1>>Acessado em: 02/07/2014

ADUFRGS SINDICAL. Universidade Do Futuro II – Integração entre Universidade e Escola é fundamental para superar a crise do Ensino Médio. Disponível em: <<http://www.adufrgs.org.br/noticias/universidade-do-futuro-ii-integracao-entre-universidade-e-escola-e-fundamental-para-superar-a-crise-no-ensino-medio/>>Acessado em: 05/07/2014

INDO ALÉM DA DISCUSSÃO SOBRE DIREITOS HUMANOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA PUCPR

Joaquim Francisco Dias Setin¹
Gabriela Rocha Da Silva¹
Paulo Ricardo Portella Da Silva¹
Janete Dubiaski-Silva²

Resumo:

Este relato apresenta a vivência de bolsistas do PIBID de Ciências Biológicas da PUCPR num trabalho inicial sobre direitos humanos e dos animais. Inicialmente questionamos nossos alunos sobre o que eles entendiam e conheciam sobre direitos humanos. A constatação de que a grande maioria de nossos educandos vive à beira das discussões destes temas foi imediata. Utilizamos de conceitos como os que combatem o especismo, e pregam a necessidade de se prezar pelo bem estar animal enquanto provocava-se os alunos a refletir sobre o fenômeno da vida e a interação entre as diferentes espécies, bem como sobre o papel do ser humano nesse contexto. Superando as barreiras da alienação cultural e a falta de reflexão latente acerca do que pertence e é devido ao que é vivo, constatamos que é possível despertar a visão do educando a favor dos direitos humanos mais essenciais ao mostrar-lhes as lições sobre o que o respeito à vida como um todo tem a oferecer.

Palavras-chave: especismo; animais humanos; bem estar animal.

Introdução

O que cabe ao docente de ciências e biologia conduzir em sua prática os conceitos de direitos humanos? O que sabe um aluno de ensino básico acerca destes direitos? Estas questões guiaram os primeiros passos de nossa formação profissional ao ingressarmos no PIBID-PUCPR, trabalhando em uma escola pública na periferia de Curitiba.

Ao indagarmos nossos educandos se existiam direitos universais aplicáveis a qualquer indivíduo, e que todo e cada um é detentor destes direitos pelo fenômeno de estar vivo, constatamos que tais conceitos compunham um montante de reflexão remota ou inexistente dentre eles. Direitos tais como à moradia, socialização, a ser e permanecer vivo e o direito à saúde (Organização das Nações Unidas, 1948), suas origens e preâmbulos, um marco na nossa civilização, mostraram-se categoricamente ignorados pelos nossos educandos. Frente a esta adversidade, fez-se necessária uma reflexão, quanto ao nosso papel enquanto educadores na área de ciências da vida, no trabalho de expandir a consciência dos ideais humanos de igualdade e diversidade, considerando-se que, segundo Godoy e Jacobs (2012), a educação formal pode vir a ser um mecanismo de reforço aos conceitos de antropocentrismo através de sua metodologia e conteúdos aplicados. Nesse sentido, Felipe (2007) argumenta que tais conceitos teriam contribuído para a realidade em que animais não humanos são expostos a

¹ Graduando (a) em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná e bolsista CAPES no Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

² Professora do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da PUCPR. Coordenadora do subprojeto de Ciências Biológicas do PIBID-PUCPR.

tratamentos indignos e extremamente cruéis, consequências de um preconceito direcionado a espécies, de cunho elitista e eletivo. Ora, é, por muitas vezes, de acordo com Denis (2010), justamente na escola que o indivíduo primeiro tem seu contato com a produção científica e a filosofia da sociedade em que está inserido, e, portanto, um fator importante na conscientização de hábitos.

Decidimos então promover um debate entre nossos alunos acerca dos direitos dos seres vivos, e a natureza do programa pelo qual atuávamos nos deu as ferramentas necessárias para a elaboração de um projeto que se utilizasse de nossa disciplina para fomentar as reflexões, a partir desta base, sobre os direitos humanos considerando-se os contextos científicos, históricos e biológicos.

Desenvolvimento

Definimos por adotar um método desafiador: construir a consciência de que existe uma comunidade moral, extensa, abrangente e em expansão, que avalia as necessidades e direitos de tudo aquilo que está vivo baseado nos conhecimentos científicos acerca da natureza e dos conceitos de bem estar, consciência e dor (Naconecy, 2010), conhecimentos científicos sobre anatomia e fisiologia animais. Ou seja, pela óptica da Biologia, analisar as interações entre os seres vivos, em paralelo com a realidade humana (espécie dominante) e sua responsabilidade frente ao planeta e aos outros seres vivos, plantas e animais.

Após uma breve alusão aos conceitos mais básicos de ecologia, discorreremos acerca das características anatomofisiológicas pertinentes aos animais a ser analisada, em foco, sua interação com o ambiente exercida através de seu sistema nervoso, que lhes permite perceber o meio em que estão e sentir dor (Regan, 2005). Referendamos as semelhanças e particularidades dos principais filos animais neste quesito. Só então avançamos para o cerne da reflexão sobre a interação com animais não humanos. Utilizamos de aulas dialogadas seguidas de debates em sala, incitando sempre a discussão dos assuntos abordados entre os alunos, exposição de suas opiniões e experiências. O próprio termo adotado, “animais não humanos”, causou, a princípio, estranheza e até mesmo certo grau de revolta entre os eles. Contudo, tal revolta, além de compreensível, já era esperada, sendo uma manifestação evidente da cultura perpetrada de alienação da natureza humana correlacionada com outros seres vivos conforme Felipe (2007).

Discutimos sobre nossa espécie na perspectiva da classificação e evolução animais, por meio de aula laboratorial com exposição de modelos anatômicos, seguida por aula dialogada tratando sobre as teorias vigentes acerca dessa área da ciência. Então avançamos

para a etapa em que avaliamos a conduta do homem enquanto espécie dominante do planeta frente aos outros animais: maus tratos na utilização de animais em experiências, entretenimento, fabricação de roupas e produção de alimentos, genocídios e falta de respeito ao direito de existência de indivíduos e espécies de animais não humanos. Após essa etapa, discutimos os conceitos de bem estar animal e de consumo consciente. Em seguida, solicitando uma análise crítica a respeito do assunto abordado, apresentamos aos educandos o documentário “Terráqueos” (Monson, 2005). Então provocamos os alunos perguntando se estes em algum momento já haviam se questionado se os produtos animais que utilizam teriam passado pelos processos cruéis e, ora, imorais, apresentados no documentário. Frente à negação, levantamos o questionamento “por que este tratamento? Porque permitimos? Está certo ou está errado?”.

O termo “animais não humanos” versus “animal humano” foi aceito sem maiores objeções a partir de então e, mais, passou a ser utilizado amplamente por uma parte considerável de nossos alunos. Demos então, introdução ao termo cunhado pelo psicólogo Richard Ryder: Especismo. Como resultado, os educandos foram unânimes na opinião de que maus tratos aos animais não humanos e humanos, que lhes causem dor e sofrimento, são moralmente inaceitáveis. Nas palavras de uma de nossas alunas “isso está completamente errado, porque os animais sentem como nós e dor é errado” enquanto outro ainda, seguindo esta linha de raciocínio, afirmou que “nunca pensei que isso pudesse acontecer. É desumano!”. Aproveitando do choque resultante da exposição e da crítica se alastrando entre os alunos, introduzimos a ideia de identificar quais manifestações naturais haviam sido negadas àqueles animais. Como resultante, obtivemos respostas tais como o direito de ser feliz, de estar bem, de não sentir dor, de ser respeitado, direito de abrigo e alimentação, e, recorrente, o direito de viver. Assim, os alunos já associavam de maneira automática e lógica, direitos a animais não humanos.

No próximo momento, em socialização em classe e debate, identificamos e contextualizamos os questionamentos levantados pelos educandos por meio de sínteses de diferentes produções científicas a respeito da violação dos direitos dos animais em sentido amplo: animais como um todo, humanos e não humanos. E neste ponto provocamos: animais não humanos possuem direitos? Por quê? Em resposta, os alunos conduziram uma reflexão que levou à ideia de que todo animal tem o direito ao bem estar e a permanecer vivo, pois este nasceu e vive, e que qualquer intervenção a fim de encurtar sua existência ou provocar

desconforto é um crime ao direito mais básico de todo ser vivo, considerando que todo animal sente dor.

Em seguida, apresentamos o conceito de que os direitos à vida, socialização, alimentação e reprodução são manifestações naturais de todo animal (Fraser et al, 1997) e hoje, vários órgãos mundiais reconhecem estas necessidades, o que nos levou, por exemplo, à Declaração Universal dos Direitos do Animal (UNESCO, 1978). Neste ponto chegamos à contribuição da biologia, a ciência que estuda a vida como um todo, na abordagem dos direitos humanos: a existência de direitos que pautam uma manifestação natural das necessidades do ser vivo, sem considerar ideias antropocentristas. Isto, quando aplicado à espécie humana, nos conduz diretamente para o conceito de Direitos Naturais, apontado na linha de evolução dos direitos humanos que vem desde o Cilindro de Ciro até a Proclamação Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (UNESCO, 1948).

Foi então discutido que é possível se combater a indiferença com relação às necessidades e direitos dos animais não humanos discorrendo sobre o especismo e relacionando-o a outras manifestações preconceituosas que ocorrem dentro das sociedades de animais humanos, tais como racismo, nazismo, sexismo e homofobia, por exemplo. Todas essas reflexões levaram à sensibilização dos educandos em relação à importância de se ter a consciência dos direitos básicos e universais de todo ser vivo e, portanto, de todo ser humano.

1324

Conclusão

Notamos que, partindo-se da sensibilização em relação aos maus tratos contra animais e a crítica a esses abusos é possível chegarmos à reflexão e aceitação por parte dos adolescentes de que os direitos humanos são universais e devem ser respeitados para todo e cada indivíduo humano, baseado no fator determinante desse possuir a capacidade de sentir dor, a necessidade de bem estar e socialização, dentre outras e, principalmente, considerando suas características que o definem como ser vivo, em comparação e interação com os outros, tanto nas semelhanças quanto no que o faz diferente dos demais seres vivos.

Referências

DENIS, L. Direitos animais: um novo paradigma na educação. Revista Pensata Animal, 2010. Disponível em <<http://www.pensataanimal.net/artigos/117-leondenis/346-direitos-animais-um-novo-paradigma-na-educacao>> Acesso em 14/jun/2014

Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, 2005.

EARTHLINGS. Diretor: Shaun Monson. Escrito por: Shaun Monson. Coprodutor: Persia White. Música: Moby. Distribuição: Nation Earth. Duração: 95'. Linguagem: Inglês. Lançamento: 2005)

FELIPE, S. T. Dos Direitos morais aos Direitos Constitucionais: para além do especismo elitista e eletivo. Revista Brasileira de Direito Animal. N. 2, ano 2, p. 143-159, jan/jul, 2007.

FRASER, Neiman. WEARY, Daniel M. PAJOR, Ed A. A scientific conception of animal welfare that reflects ethical concerns. 1997.

GODOY Marcela T. JACOBS Andressa L. Animais não humanos e ensino de ciências: uma experiência desenvolvida com educadores na extensão universitária. Revista Educação e Cidadania, nº 14, 2012. Pag 42 a 54. Editora UniRitter

MACHADO, J. G. S. et al. Análise bioética da legislação brasileira aplicável ao uso de animais não humanos em estudos científicos.

NACONECY, C. M.. As (des) analogias entre racismo e especismo. Revista Brasileira de Direito Animal, Ano 5, Vol. 6, Jan – Jun 2010.

Organização das Nações Unidas, Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em < <http://www.dudh.org.br/declaracao/> >. Acesso em 14/jun/2014.

SANTOS D. S. NETO, E M. C. As interações entre os seres humanos e os animais: a contribuição da etnozootologia. Biotemas, 20 (4): 99-110, dezembro de 2007.

REGAN, T. Jaulas Vazias: encarando o desafio dos direitos dos animais. Resenha por NUNES, Lauren L.; **TRINDADE, Gabriel G.** Rev. de Pesquisa em Filosofia, v. 1, n. 3, maio – ago. 2011.

UNESCO apud Universidade Federal de São Carlos. Declaração Universal dos Direitos dos Animais. Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas (Palais de Chaillot, Paris, 10 de dezembro de 1948). Acessado em 04 de abril de 2014. Disponível em: < <http://www.propq.ufscar.br/comissoes-de-etica/comissao-de-etica-na-experimentacao-animal/direitos> >

INFLUÊNCIAS NAS IDEIAS DE ESTUDANTES DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE CIÊNCIAS

Luiz B. De Bom da Silveira¹
Talytta M. Correa²
Sirlei B. de Brito³
Fabiele C. Dias Broietti⁴

Resumo: O presente artigo apresenta e discute as ideias sobre ciências, expressas por meio de desenhos, de estudantes do 5º ano do ensino fundamental (EF) de uma escola da rede pública municipal da cidade Londrina – Paraná. Solicitou-se que por meio de desenhos, sem qualquer ajuda ou pesquisa, tentassem esboçar o que entendiam por ciência. Foram analisados 42 desenhos distribuídos em 3 categorias. Como resultado foi possível perceber que a ideia que os estudantes do 5º ano do EF desta escola possuem sobre ciências, decorre do que lhes é atribuído pela mídia, do ambiente familiar ou do próprio currículo escolar.

Palavras-chave: Ciências. Ensino Fundamental. Alfabetização Científica.

Introdução

A sociedade atual busca formar cidadãos em prol da ativa participação no meio ao qual estão inseridos. Os PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais – de ciências da natureza (CN) traz para as séries iniciais do EF a proposição de ensino para a formação de um “cidadão crítico que poderá ter inserção social em questões onde o conhecimento científico e tecnológico é cada vez mais valorizado” (BRASIL, 1997, p.15). O ambiente escolar é o espaço privilegiado para promover a aproximação dos alunos com o conhecimento científico, mesmo sabendo que esse conhecimento ao ser transposto para o contexto de ensino, pode sofrer transformações e adquirir características próprias (LONDRINA, 2011).

Segundo Lorenzetti e Delizoicov (2001), o ensino de ciências nas séries iniciais deve ser um processo

[...] que tornará o indivíduo alfabetizado cientificamente nos assuntos que envolvem a Ciência e a Tecnologia, ultrapassando a mera reprodução de conceitos científicos, destituídos de significados, de sentidos e de aplicabilidade (LORENZETTI, 2001, p. 4).

A alfabetização científica é componente importante na formação cidadã das crianças e na construção da leitura crítica do mundo, da autonomia e da capacidade de buscar soluções.

Esta inserção dos conhecimentos científicos já nas séries iniciais nos parece ainda mais produtora se for levado em consideração o real objetivo do estudo de ciências no EF.

Segundo Corsino (2007), o ensino de ciências neste nível de ensino tem como propósito;

[...] ampliar a curiosidade das crianças, incentivá-las a levantar hipóteses e a construir conhecimentos sobre os fenômenos físicos e químicos, sobre os seres vivos e sobre a relação entre o homem e a natureza e entre o homem e as tecnologias. [...] favorecer o contato das crianças com a natureza e com as tecnologias,

¹ Aluno do curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual de Londrina. Bolsista PIBID.

² Aluna do curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual de Londrina. Bolsista PIBID.

³ Professora do Ensino Fundamental I da E.F. Prof. Odésio Franciscon – Londrina/PR e Supervisora PIBID

⁴ Docente do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual de Londrina. Coordenadora de área PIBID.

possibilitando, assim, a observação, a experimentação, o debate e a ampliação de conhecimentos científicos (CORSINO, 2007, p.58).

Nesse contexto, o objetivo desse artigo consiste em apresentar e discutir as ideias sobre ciências de estudantes do EF.

Metodologia

Este trabalho é fruto de uma investigação realizada por um grupo de bolsistas que atuam no projeto PIBID/Química/UEL. Foi proposto um primeiro encontro, na escola, em que procurou-se conhecer o que os estudantes sabiam sobre ciências, se gostavam de estudar ciências, se conheciam a universidade, se já tinham ouvido falar sobre química. Após a apresentação, em cada uma das turmas (do 1º ao 5º ano), foi proposta uma tarefa aos estudantes. Solicitou-se que por meio de desenhos, sem qualquer ajuda ou pesquisa, tentassem esboçar o que entendiam por ciência. A pergunta realizada foi: *O que é ciência para você?*

De posse dos desenhos, realizou-se uma análise das representações, acerca das ideias dos alunos. Neste trabalho focou-se apenas nos dados dos alunos do 5º ano e estes foram analisados de acordo com os pressupostos da Análise de Conteúdo de Bardin (2011), categorizando os temas de maior frequência e importância. Com o intuito de manter o anonimato dos alunos, utilizamos símbolos de codificação, em que o número representa a quantidade de estudantes e as letras A e B a turma, 5º A e 5º B, respectivamente.

1327

Resultados e Discussão

Para a composição dos resultados, optou-se por agrupar desenhos similares classificando-os em categorias que melhor exemplificam as ideias de ciências dos alunos. Foram analisados 42 desenhos

No Quadro 1, são apresentadas 3 categorias juntamente com as unidades de análise que as compõem e o total em cada categoria. Na sequência discutir-se-á cada uma das categorias apresentando exemplos representativos.

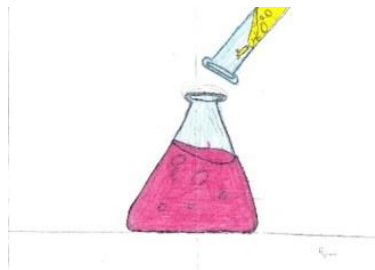
Quadro 1: Categorias que expressam as ideias de ciências dos alunos do 5º ano do EFI.

CATEGORIAS	UNIDADES DE ANÁLISE	TOTAL
------------	---------------------	-------

MÍDIA⁵	9A; 10A; 11A; 13A; 15A; 14A; 1A; 2B; 3B; 4B; 5B; 6B; 7B; 20B; 22B; 8A; 7A; 16A; 17A; 18A; 8B; 9B; 10B; 11B; 12B; 13B; 19A; 12A; 22B; 1B; 19B; 4A; 7A; 2A; 19B; 7A; 17A; 9B; 19A;	39
CURRÍCULO ESCOLAR	19A; 7A; 8A; 15B; 17B; 1B; 23B; 12A; 2A; 3A; 6A; 5A; 1B; 14B; 16B; 17B; 18B; 21B; 23B; 19A; 22B;	21
AMBIENTE FAMILIAR	19B; 3A; 4A; 7A; 2A;	5

Mídia

Os desenhos inseridos nesta categoria remetem a representações de símbolos químicos, de átomos e moléculas, cientistas em seu local de trabalho e instrumentos como microscópio, tubos de ensaio, pranchetas, vidrarias e equipamentos de laboratório em geral.



1328

Figura 01: Representações das ideias de ciências para os alunos 14A e 10B, respectivamente.

A partir da análise dos desenhos podemos perceber que a ideia de ciências dos alunos se divide em uma ciência de caráter estritamente experimental (representada pelos equipamentos, vidrarias, instrumentos laboratoriais, bancadas, armários) desconsiderando aparentemente, as elaborações teóricas e as ciências não experimentais, além do próprio processo que constitui o conhecimento científico (KOMINSKI e GIORDAN, 2002).

Pelo fato da escola em que foi realizada a investigação não possuir laboratório de ciências, entendemos que tampouco eles possuem um contato direto com esses equipamentos, o que reforça a ideia de que a influência determinante para moldar as visões de ciências desses alunos são os veículos de comunicação, a mídia não especializada, principalmente a televisiva.

Currículo Escolar

⁵ Entendemos por mídia todo suporte de difusão da informação que constitui um meio intermediário de expressão capaz de transmitir mensagens. Abrangem esses meios o rádio, o cinema, a televisão, a escrita impressa (ou manuscrita, no passado) em livros, revistas, boletins, jornais, o computador, o videocassete, os satélites de comunicações e, de um modo geral, os meios eletrônicos e telemáticos de comunicação. (HOUAISS, 2007).

Nesta categoria enquadramos os desenhos que fazem referência ao conteúdo programático do currículo escolar, como natureza, paisagens, animais, plantas, planetas e o sistema solar.



Figura 02: Representações das ideias de ciências para os alunos 23B e 18B, respectivamente.

Os desenhos dos alunos que se enquadram nesta categoria, são os que apresentam ideias de ciências relacionadas aos conteúdos inseridos em seu currículo escolar. “São traços gerais das Ciências buscar compreender a natureza, gerar representações do mundo” (BRASIL, 1997, p. 23). Os conteúdos de ciências naturais instaurados nos PCN do EF influenciam diretamente na visão de ciência dos estudantes.

1329

Ambiente Familiar

Nesta categoria foram classificados os desenhos que, apresentam influência sociocultural, do próprio ambiente familiar no qual o estudante está inserido.

O mundo onde as crianças vivem se constitui em um conjunto de fenômenos naturais e sociais indissociáveis diante do qual elas se mostram curiosas e investigativas. Desde muito pequenas, pela interação com o meio natural e social no qual vivem, as crianças aprendem sobre o mundo, fazendo perguntas e procurando respostas às suas indagações e questões. [...] vivenciam experiências e interagem num contexto de conceitos, valores (BRASIL, 1997, p. 163).



Figura 03: Representações das ideias de ciências para os alunos 3A e 19B, respectivamente.

Esta curiosidade para o conhecimento sobre fenômenos da natureza e a vivência social dos alunos, fez com que alguns deles associassem alguns fenômenos com a ideia de ciências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a análise dos desenhos, foi possível perceber que a ideia que os alunos do 5º ano do EF desta escola possuem sobre ciências, decorre do que lhes é atribuído pela mídia, do currículo escolar ou do próprio ambiente familiar.

Como se trata de uma investigação preliminar para nortear a elaboração ações futuras, pensamos ser interessante identificar estas ideias de ciências a fim de abordarmos conceitos científicos fazendo uso de estratégias metodológicas e recursos didáticos que possibilitem (re)significações para além do que é apresentado pelos meios de comunicação ou nos limites dos documentos oficiais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

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

CORSINO, P. **As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento**. In: BRASIL. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

HOUAISS, A; VILLAR, M. de S; FRANCO, F. M. de M. Dicionário eletrônico da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

KOSMINSKY, L.; GIORDAN, M. Visão sobre ciências e sobre o cientista entre estudantes do Ensino Médio. Química Nova na Escola, v.15, p.11-18, 2002.

LONDRINA. Proposta pedagógica da Escola Municipal Prof. Odésio Franciscan. Londrina, 2011.

LORENZETTI, Leonir; DELIZOICOV, Demétrio; Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. Ensaio pesquisa em educação de ciências, v.3, n.1, 2001.

INGLÊS COM MÚSICA E O DESAFIO PROPOSTO PELO PIBID-INGLÊS DA UENP: UM PANORÂMA

Raquel Gamero¹
Eliane Segatti Rios-Registro²
Célia Regina Capelini Petreche³

Resumo: O objetivo desta comunicação é partilhar a proposta do subprojeto PIBID LI, da UENP, no Campus de Cornélio Procópio. Todo o trabalho atende às normas de participação da CAPES e propõe, enquanto contribuição, o ensino de Língua Inglesa a partir de uma perspectiva discursiva de linguagem, pelo viés do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2006) e de sua vertente didática (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), tendo a música como ferramenta para intervenção. Assim, neste trabalho, partilhamos alguns resultados já alcançados a partir de nossa inserção nas escolas participantes e os desafios a serem superados/enfrentados.

Palavras-chave: Formação de professores. Ensino de língua Inglesa. Intervenção. Música.

Introdução:

Nesta comunicação, temos por objetivo expor nosso contexto de atuação e intervenção a partir de necessidades de comunidades escolares específicas, pertencentes ao norte velho do estado, apresentando o projeto PIBID de língua inglesa na Universidade Estadual do Norte do Paraná, no Campus de Cornélio Procópio e discutir os desafios da formação inicial e continuada, em um de modo.

Assim, após investigação junto aos professores de língua inglesa (doravante LI) de várias escolas públicas da educação básica do município de Cornélio Procópio, verificamos algumas características comuns em relação à disciplina de LI, como dificuldades por parte dos professores em ensinar a língua de modo que os alunos desenvolvam capacidades de linguagem que lhes permitam agir socialmente por meio da língua estrangeira em questão.

Dessa forma, o subprojeto que ora compartilhamos objetiva ampliar os espaços de inserção dos futuros professores de LI da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) em contextos reais de aprendizagem, além de propiciar a formação continuada aos professores da rede básica de ensino, unindo a pesquisa e a extensão por meio de intervenções pedagógicas que resultem em melhoria na formação dos alunos da educação básica, dos futuros professores e dos professores em serviço.

¹ Doutoranda em Estudos da Linguagem, no programa PPGEL/UEL. Professora Assistente na Universidade Estadual do Norte do Paraná, no Campus de Cornélio Procópio. raquelgamero@uenp.edu.br.

² Doutora em Estudos da Linguagem, pelo programa PPGEL/UEL. Professora Adjunto na Universidade Estadual do Norte do Paraná, no Campus de Cornélio Procópio. eliane_segati@uenp.edu.br.

³ Mestre em Estudos da Linguagem, pelo programa PPGEL/UEL. Professora Assistente na Universidade Estadual do Norte do Paraná, no Campus de Cornélio Procópio. celiaregina@uenp.edu.br.

Nossa proposta leva em consideração a investigação da LI em dois contextos escolares distintos, fundamentando-se nas orientações das Diretrizes Curriculares de Educação Básica (PARANÁ, 2008), na perspectiva teórico-metodológica do interacionismo sociodiscursivo (BRONCAKT, 2006) para a qual o ensino com base em gêneros textuais (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) proporciona o desenvolvimento de operações de linguagem que podem ser transferidas para situações de comunicação, presentes em diversas esferas da atividade humana. No contexto nacional, pautamo-nos nas pesquisas de Cristovão (2005, 2007, 2009), Petreche (2008), Rios-Registro (2013) dentre outros. Com ações pedagógicas colaborativas, buscamos fortalecer o ensino de LI nas escolas participantes, levando o aluno a construir sentido por meio da língua.

A seguir, apresentamos o contexto de desenvolvimento do subprojeto de LI da UENP, o subprojeto e as ações previstas para o período de 2014 a 2018. Por fim, tecemos nossas considerações finais, apresentando alguns desafios já superados e outros que ainda estão em processo de superação.

Contexto de desenvolvimento do subprojeto de LI:

Dois são os colégios parceiros nesse subprojeto:

- a) O colégio Colégio Estadual André Seugling, que atende 503 alunos e oferta atividades complementares (ex. aprimoramento de matemática, curso pré-vestibular e salas de apoio para Língua Portuguesa e Matemática). Esse colégio, atualmente, apresenta um índice de IDEB de 4,1 e participa do Programa Escola Acessível, PDE Escola e do Programa Superação, desenvolvido pela Secretaria do Estado da Educação do Paraná, com o intuito de dar apoio às escolas com altos índices de reprovação e abandono escolar. Por essa razão, este colégio demanda ações que promovam o acesso e a permanência na dos alunos que vem de realidades sociais menos favorecidas e se constitui como espaço propício a inovações e parcerias com a universidade.
- b) O Colégio Estadual Zulmira Marchesi, que atende a 749 alunos matriculados para os cursos de Ensino Fundamental e Médio e desenvolve programas em parceria com o governo no federal. O colégio tem os seguintes índices de avaliação no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEP) vão de 265,58 a 275,83, entre os níveis Fundamental II e Médio. Além disso, há atividades complementares como projeto de vôlei e canto. O IDEB atual do colégio é de 4,5 e a maioria dos professores é efetiva.

O subprojeto Inglês:

As discussões em torno da formação inicial de professores de Língua Inglesa mostram a necessidade de repensarmos sua configuração. Neste sentido, o Programa Institucional de

Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID vem fortalecer as relações entre universidade e escola. Esta parceria pode proporcionar uma formação inicial fundamentada na pesquisa e na vivência efetiva do contexto escolar, reaproximando também o professor da escola pública ao contexto acadêmico universitário, num processo colaborativo de formação.

O subprojeto PIBID Inglês da Universidade Estadual do Norte do Paraná busca a integração de professores em serviço e futuros professores de língua inglesa como parceiros no processo de investigação, desenvolvimento e aplicação dos conhecimentos teóricos e práticos, em um movimento de ação, reflexão e ação.

Assim, o subprojeto tem como objetivos: oportunizar aos futuros professores de Língua Inglesa a vivência do ambiente escolar de modo que reflitam acerca do processo de ensino e aprendizagem e da formação de uma identidade profissional; fomentar atitudes investigativas nos alunos professores de modo que possam se tornar profissionais reflexivos; realizar grupos de estudos semanais com professores supervisores e bolsistas de iniciação à docência com o intuito de investigar e refletir acerca das necessidades escolares; propor inovação metodológica por meio de atividades organizadas em torno de dois eixos, compreensão e produção oral, compreensão e produção escrita, de modo que contribuam para que o ensino de língua inglesa seja significativo para o aluno; fomentar fórum de discussão, possibilitando a interação e a troca de experiências entre os participantes das escolas envolvidas;

1333

Além desses objetivos emergentes do contexto local, buscamos realizar seminário interinstitucional (UENP, UEL e UEM) para ampliar a discussão acerca dos desafios e avanços encontrados por projetos alocados em outras duas universidades, num processo colaborativo de desenvolvimento e disseminar a produção didático-pedagógica resultante das ações interventivas nas escolas.

Nossos objetivos justificam-se pela necessidade de mudanças tanto nos contextos escolares selecionados para o desenvolvimento do projeto quanto no modelo de formação docente atual que tem demonstrado não mais se adequar às muitas necessidades sociais presentes na escola. Sendo assim, estabeleceremos inicialmente parceria com duas escolas, do município de Cornélio Procópio, pertencentes a realidades distintas, porém com algumas dificuldades comuns no que se refere à aprendizagem da língua inglesa:

Tais escolhas foram feitas considerando a possibilidade de atuação dos alunos bolsistas em duas realidades com pontos convergentes e divergentes e que demonstram interesse por ações interventivas externas. Assim, participam desse subprojeto dois

professores coordenadores⁴, quatro professoras supervisoras, sendo duas de cada escola, e vinte e dois alunos bolsistas e dois voluntários, divididos proporcionalmente entre as supervisoras e coordenadoras.

As ações previstas para o período de 2014 a 2018 repetem-se em ciclos anuais de modo a oportunizar aos alunos bolsistas ingressantes no projeto a vivência em diferentes contextos escolares e a oportunidade de realizarem todas as ações propostas anualmente. Aos alunos bolsistas que já participaram do projeto em anos anteriores poderão ser propostas ações complementares no sentido de expandir o trabalho já realizado por eles. Assim, nossa comunicação retrata as atividades do ano de 2014, em andamento.

Ações Previstas para o PIBID LI em Cornélio Procópio: 2014-2018

As ações previstas para o período de 2014 a 2018 repetem-se em ciclos anuais de modo a oportunizar aos alunos bolsistas ingressantes no projeto a vivência em diferentes contextos escolares e a oportunidade de realizarem todas as ações propostas anualmente. Aos alunos bolsistas que já participaram do projeto em anos anteriores poderão ser propostas ações complementares no sentido de expandir o trabalho já realizado por eles. O quadro 1, a seguir, representa um panorama das ações propostas.

1334

Quadro 1: **Panorama das ações do PIBID LI UENP/CCP**

Ação 1: Grupos de estudos quinzenais com coordenadores, supervisores e alunos bolsistas	Essas reuniões ocorreram semanalmente desde o início das atividades e a partir do mês de setembro acontecem quinzenalmente.
Ação 2: Levantamento do contexto educacional	Essa ação foi desenvolvida ao longo do primeiro bimestre do projeto, pelos alunos-professores, bolsistas e voluntários.
Ação 3: Acompanhamento dos bolsistas ao professor supervisor em suas aulas	Essa ação acontece ao longo do período de participação dos bolsistas (em duplas), obedecendo ao calendário letivo da escola.
Ação 4 - Desenvolvimento de material didático e implementação nas escolas.	Todo a produção de material didático ocorreu no primeiro semestre do projeto. Os alunos-professores foram distribuídos em equipes, que trabalharam coletiva e colaborativamente entre si e com as supervisoras. Já a implementação desse material ocorreu tanto no primeiro semestre quanto estão ocorrendo no segundo semestre, levando em conta as necessidades e possibilidades das turmas em que o projeto está instalado.
Ação 5 – Divulgação das ações do	Esta ação se inicia no II Seminário Estadual do PIBID Paraná, seguida

⁴ Na realidade, três coordenadoras atuam no projeto, tendo em vista que uma das coordenadoras, coautora deste trabalho entrou em licença, sendo substituída no segundo semestre deste ano.

projeto	pela participação em eventos promovidos pela UENP, com o envolvimento ainda que por amostragem dos seguimentos envolvidos nas ações do projeto.
Ação 6 - Workshop institucional para divulgação das ações pibidianas desenvolvidas nos subprojetos da UENP	Essa ação ocorre tanto por proposição institucional, quanto pela inserção dos alunos em eventos técnico-científicos (ex. roda de discussão com Pibidianos no IICONELI, contando inclusive com a presença do PIBID LI UEL e do PIBID LI UEM).
Ação 7 – Seminário: “Práticas e ensino de LI e formação interinstitucional no Pibid - UEL, UEM e UENP: desafios e perspectivas”	Esse seminário já está com inscrições abertas e acontecerá no dia 11 de outubro, na UEL.
Ação 8 – Alimentação de site e fórum de discussões do subprojeto	Esta ação ocorreu ao longo do semestre, mas de modo geral, a participação da divulgação das ações pelos pibidianos é feita via facebook. O fórum foi utilizado no primeiro semestre, mas ainda é um desafio a ser superado.
Ação 9 – Disseminação do conhecimento produzido	Essa ação já se iniciou com a participação das coordenadoras em eventos, mas se intensifica a partir do segundo semestre, quando já é possível analisar os dados gerados pelo projeto, tendo em vista que todos os participantes são responsáveis por essa ação. Assim, por intermédio desta ação, buscamos integrar os conhecimentos práticos e contextuais de sala de aula, com conhecimentos teóricos e processos analíticos, a fim de formar professores-pesquisadores tanto em formação inicial (alunos-professores) quanto continuada (supervisoras e coordenadoras).
Ação 10 – Confecção de Pôsteres	Essa ação se inicia com a inserção dos alunos-professores em eventos a partir deste seminário e se estende pela participação dos mesmos em eventos tanto da sua instituição de origem quanto de instituições parceiras.
Ação 11 – Exposições (nas escolas)	Essa ação ainda não foi iniciada.
Ação 12 – Avaliação das ações realizadas ao longo do ano.	Essa ação ainda não foi iniciada.

1335

Fonte: as autoras (com base no subprojeto submetido)

De modo geral, o andamento do projeto tem seguido a proposta e atendido ao cronograma proposto em sua gênese.

Considerações finais:

A partir de nossa experiência com no PIBID conseguimos superar alguns desafios, sendo eles: a) estreitar os laços entre a universidade e a escola, mais especificamente do curso de Letras da Universidade Estadual do Norte do Paraná e duas escolas públicas situadas no

município de Cornélio Procópio; b) contribuir para a formação dos estagiários a partir do contato direto com a realidade escolar; c) oportunizar às professoras da Rede Básica de Ensino e ao aluno-professor do PIBID o estudo e a experimentação de práticas inovadoras no ensino e aprendizagem da língua inglesa e d) propiciar espaços para o desenvolvimento de atitudes investigativas (tanto em nível inicial quanto continuado) de modo que a prática de ensino seja sempre vista como um processo intervencionista. Alguns desafios ainda estão por serem superados/enfrentados, sendo eles: a) publicar o material didático fruto das ações advindas do subprojeto e b) publicar artigos científicos e relatos de experiência em eventos de caráter científico. Entretanto, tendo em vista que o projeto foi iniciado no ano de 2014, nossas considerações são pautadas em análises ainda iniciais do desenvolvimento do projeto e de seus participantes.

Referências Bibliográficas:

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. 1ª ed. Trad. Anna Rachel Machado; Maria Lucia Meirelles Matêncio. Campinas, Mercado de Letras, 2006.

CRISTOVÃO, V. L. L. ; MACHADO, A. . Formação de professores de língua estrangeira: ação política e reflexiva?. In: Telma Gimenez; Clarissa Menezes Jordão; Vanessa Andreotti. (Org.). **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública**. Pelotas: EDUCAT, 2005, v. , p. 127-142.

GIMENEZ, T. N. ; CRISTOVÃO, V. L. L. . Formadores de Professores de Inglês como Pesquisadores. In: Telma Gimenez. (Org.). **Tecendo as Manhãs: pesquisa participativa e formação de professores de inglês**. Londrina: UEL, 2007, v. , p. 01-22.

CRISTOVÃO, V. L. L. . Sequências Didáticas para Ensino de Línguas. In: Renildes Dias; Vera Lúcia Lopes Cristovão. (Org.). **O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas**. 1ed.Campinas: Mercado de Letras, 2009, v. 1, p. 305-344.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes curriculares da educação básica - Língua Estrangeira Moderna**. Curitiba, 2008.

PETRECHE, C. R. C. **A sequência didática nas aulas de língua inglesa do ensino médio e o desenvolvimento de capacidades de linguagem**. 2008. (224 f.) Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

RIOS-REGISTRO; E.S.; CRISTOVÃO, V.L.L. A Haunted House: elementos constitutivos para o ensino. **Acta Scientiarum**. Language and Culture Maringá, v. 35, n. 3, p. 245-255, July-Sept., 2013.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (et al). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

INICIAÇÃO A DOCÊNCIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE O JOGO POPULAR COM ELÁSTICO

¹Érika Nishiiye Laperuta
Samira El Adass

RESUMO: Construir uma relação entre os conhecimentos científicos e os saberes escolares proporciona ao acadêmico uma apropriação da realidade, para isso se faz necessário à permanência em contexto real, a escola. Essa participação não pode-se resumir a observações, mas, em assumir algumas funções docentes em conjunto com o professor supervisor, como por exemplo: elaborar as aulas, planejar e organizar os conteúdos a serem estudados, pesquisar e criar estratégias de ensino. Desta forma, surge o seguinte problema: Como organizar de forma didática o ensino do jogo com elástico para turmas do ensino fundamental I? Tendo como objetivo Identificar o que compreendem, e investigar a história do jogo, e tornar significativo, criar intervenções para o ensino das regras e forma de se jogar. Por fim, verificamos que o ensino a partir dessa forma de sistematização e intervenção seja apropriado para uma formação crítica dos alunos.

Palavras-chave: Formação inicial; organização didática; jogo popular elástico.

INTRODUÇÃO

A formação inicial docente é enriquecida quando durante seu processo existe uma estreita relação com o contexto escolar, desta maneira, o curso de Educação Física - Licenciatura da Universidade Estadual de Londrina (UEL), pelo projeto PIBIB (programa institucional de bolsas de iniciação a docência), proporciona aos seus discentes participarem de programas que desenvolvem a relação entre o ensino, pesquisa e extensão.

Esta primeira socialização do futuro professor pode ser realizada desde o primeiro ano, de forma muito positiva com a aproximação do campo em que irá desenvolver seu trabalho, o que muitos consideram como a parte mais *prática* da formação, e as demais disciplinas a parte mais *teórica*, porém, entendemos ser uma relação dialética da práxis docente, frente à realidade, sendo por meio dela levantada as situações concretas, em que o estagiário fará relação com aprendizagens que obteve no centro formativo, superando as críticas feitas por (GHEDIN, 2008, p. 24), em que “As licenciaturas estão de um modo geral, sendo trabalhadas de forma independente da prática e da realidade das escolas, caracterizando-se por uma visão burocrática, acríica, baseada no modelo da racionalidade técnica”.

Assim, este trabalho foi realizado em conjunto o professor supervisor e bolsista, em uma escola municipal do ensino fundamental I, com turmas do ensino infantil, com objetivo de verificar algumas ações do professor, com a pesquisa do conteúdo a ser ensinado, com a elaboração e implementação em planos de aulas, sobre os jogos populares – elástico.

¹ Pesquisadora vinculada ao Lapef- Gepef UEL – erikanis@gmail.com

Consideramos que o processo de ensino e aprendizagem norteada por essa forma de organizar os conhecimentos foi de grande valia, tanto para a percepção dos conhecimentos estudados na graduação, quando para a escola, refletindo na aprendizagem dos alunos, que se interagiram de forma muito positiva, demonstraram ter sentido e significado os conteúdos estudados.

Planejamento das aulas: os jogos com elásticos

Organizamos os jogos com elásticos em dos modos: A cama de gato e o jogo de saltar. Começamos com o jogo denominado de Cama de gato, como poderia ser adaptado por barbante, devido ser um material mais acessível do que o elástico, confeccionamos medindo e amarrando. Separamos os alunos após questionar quem já sabia realizar os movimentos, assim, selecionamos alguns alunos para explicar, dividimos a sala em dupla, tentando deixar um aluno que conhecia com outro que não sabia ainda os movimentos.

No segundo momento contamos a história, e desenhamos no quadro tentando ilustrar o que estávamos contando, os alunos desenharam em seus cadernos do modo, isto serviu de avaliação da aprendizagem neste momento, sobre a compreensão do contexto de sua origem (evolução têxtil), Santos (2012, p. 17) aponta em seus estudos que “[...] cada época histórica apresenta uma concepção de jogo que está subjacente aos valores, costumes e comportamentos presentes na sociedade”.

O jogo popular Cama de gato surgiu a partir da manipulação manual de fios ou barbantes na confecção de roupa. Em um primeiro momento surge como um símbolo feminino relacionado com a criação da vida, mas sabe-se que o homem ao pescar utiliza o tecer dos fios para construir a rede de pesca. A corda ou o fio sendo utilizados tanto no trabalho feminino quanto no trabalho masculino, ao ser unido os fios, da origem a uma cama de gato, que simboliza a origem da vida. E a cada fase que se faz e que consegue se superar representa as dificuldades encontradas durante a existência.

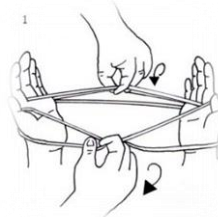


Figura1: Exemplar das figuras utilizadas nas aulas

O jogo cama de gato é feito através da manipulação de um fio ou barbante com a mão, a partir dessa manipulação haverá a formação de desenhos e estruturas. O jogo deve ter no

mínimo dois jogadores, desta maneira a estrutura formada por um jogador passara para a mão do outro jogador e assim por diante. Após o término das aulas foi distribuído o material para que continuasse o jogo em casa, como uma das alternativas de que resgatassem os jogos com sua família. E pedimos para que conversassem sobre o que conheciam sobre jogos com elásticos, agora com movimento de saltos. O retorno foi muito positivo alguns pais responderam com o nome ou regras do jogo, como não poder movimentar o elástico durante os saltos. Utilizamos essas respostas durante as aulas, e realizamos algumas formas de saltar, organizada pela dificuldade.

Possui alguns níveis de dificuldade, sendo inicial no pé, intermediário no joelho, difícil quadril, tórax e pescoço. Por serem alunos do ensino infantil, explicamos quais categorias existiam, porém realizamos somente até a altura do quadril. Explicamos que o jogo de saltar elástico precisa de no mínimo três jogadores (existem variações em que o jogo pode ser executado com apenas um, pois no lugar dos outros dois que ficariam segurando o elástico com as pernas pode se utilizar duas cadeiras, sendo que um vai saltar o elástico e os outros dois segurarão o elástico com a perna). Os saltos são alternados de acordo com sequência estipulada pelos participantes e também de acordo com a movimentação do elástico.

1339

As variações dos jogos com elásticos dependem dos movimentos do jogador e da região em que é realizada, os conhecidos pelos alunos foram, Macarronada, Pipoca, Peixinho, Elástico, e demonstramos que existem outros além desses como: Balão, Cavalinho, Cruzada de Belém, Fada, Vassourinha. Região nordeste Bicicleta, Bigode, Cebolinha, Copo de leite. Região centro-oeste Castelinho. Região sudeste: Capoeira, Ceuzinho, Chocolate, Coca-Cola, dentro e fora, Cinquenta, Espaguete, Laranjinha, Pingue-pongue, Quantos anos você tem, Saci, entre outros.

Estudamos por meio de desenhos também a história do jogo popular do elástico com saltos, em que sua possível origem seja na idade média, mas, sabe que o surgimento dos jogos de pular ocorreu na Grécia e Roma antiga, pois esses povos pulavam para celebrar a chegada de uma nova estação, e assim, com o passar dos anos na idade média houve o surgimento do saltar elástico, segundo Kishimoto (1993, p.15) “[...] não se conhece exatamente a origem dos jogos. Seus criadores são anônimos. Sabe-se que são provenientes de práticas, mitos, fragmentos de romances e rituais religiosos”, desta forma sempre apontamos como possibilidades de sua origem, nunca como algo definido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que o ensino da Educação Física escolar deva ser de forma sistematizada estruturada dentro de um currículo, em que o professor possa antecipar, planejamento e modificar esse plano caso necessário, frente aos conflitos de sua sala de aula.

Desta forma, selecionamos o jogo popular: com elástico como objeto de estudo, realizando sua sistematização dentro de um planejamento curricular, dividindo o estudo com sua origem e história, as formas tradicionais de se jogar, as regras básicas, suas variações e reelaboração pelo alunado. Da mesma forma que consideramos possível em outro momento os estudos das capacidades contidas no jogo, de seus aspectos lúdicos, sensação de bem estar no momento de lazer. Ou seja, os assuntos são variados cabe ao docente escolher de acordo com sua realidade a pertinência e sua necessidade.

Muitos conceitos foram criados pelos alunos, o que consideramos ter gerado uma aprendizagem muito significativa aos sujeitos participantes, sendo eles ativos nas aulas se dedicando as experiências propostas. Pontando, essa experiência favorece a todos, aos acadêmicos, a escola compostas pelos alunos e professor supervisor.

1340

REFERÊNCIAS

GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I.; LEITE, Y. U. F. **Formação de professores:** caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber, 2008.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos Infantis:** o jogo, a criança e a educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores.** Porto: Porto, 1999.

PALMA, A. P. T. V; OLIVEIRA, A. A. B.; PALMA, J. A. V. **Educação Física e a organização curricular:** educação infantil e Ensino fundamental. Londrina: Eduel, 2010.

SANTOS, G. F de Lima. **Jogos tradicionais e a Educação Física.** Londrina: EDUEL, 2012.

INICIAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO MÉDIO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ALUNOS DO PIBID/PUCPR DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NO COLÉGIO ESTADUAL PAULO LEMISNKI

Alessandro Arnold Halama
Elaine Caroline dos Santos
Regiane Neves de Souza Ciota
Claudemira Gusmão Vieira Lopes

RESUMO: Esse relato de experiência foi desenvolvido pelos alunos do PIBID/PUCPR de Ciências Biológicas, com o objetivo de verificar as percepções da professora orientadora e dos estudantes em relação aos projetos de iniciação científica realizados em uma escola de ensino médio de Curitiba. O trabalho fez parte do diagnóstico da realidade escolar, primeiro momento da vivência dos bolsistas do PIBID na escola. Para tanto, a professora orientadora participou de uma entrevista semiestruturada e os alunos envolvidos nos citados projetos responderam questionários com perguntas abertas (em que os entrevistados ficam livres para responderem com suas próprias palavras). As respostas permitiram inferir que a iniciação científica, no caso estudado, colaborou para o crescimento dos discentes, não apenas como estudantes, em relação à aprendizagem dos conteúdos, mas também como seres humanos, tornando-os cidadãos mais maduros, críticos e autônomos.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem; Princípio Educativo; Pesquisa.

INTRODUÇÃO

1341

A iniciação científica, na visão de Posztbiegel *et al.* (2011, p.1), não só desenvolve a competência científica dos estudantes como contribui para a educação continuada dos mesmos, à medida que permite que eles criem sua própria rotina de estudo, disciplina e autodidatismo, hábitos que os acompanharão por toda a vida.

Não se está falando de qualquer tipo de pesquisa, mas aquela cujo “[...] critério diferencial [...] é o **questionamento reconstrutivo**, que engloba teoria e prática, qualidade formal e política, inovação e ética” (DEMO, 1997, p.2).

Assim, educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira:

Que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, **maneje a pesquisa como princípio científico e educativo** e a tenha como **atitude cotidiana**. Não é o caso de fazer dele um pesquisador “profissional” [...], mas como instrumento principal do processo educativo. Não se busca um “profissional da pesquisa”, mas um **profissional da educação pela pesquisa** (DEMO, 1997, p.2).

Para trabalhar com iniciação científica voltada para alunos do ensino médio com a intenção de proporcionar um melhor aprendizado, o professor deve aplicar o método científico, com a finalidade de incentivar a formação científica dos jovens estudantes. O desenvolvimento de projetos científicos, além de servir para exercitar a construção de

conhecimentos, também pode ser considerado uma atividade importante para os professores construírem e interferirem nas dimensões do ensino (MORAES; FAVA, 2000).

O presente trabalho é um relato de experiência dos alunos do PIBID/PUCPR de Biologia, em 2014, no Colégio Estadual Paulo Leminski, situado em Curitiba, PR, e fez parte do diagnóstico da realidade escolar, primeira atividade desenvolvida na vivência dos bolsistas do PIBID na escola. O objetivo foi verificar as percepções da professora orientadora e dos estudantes em relação aos projetos de iniciação científica, os quais já eram realizados há dois anos no colégio.

DESENVOLVIMENTO

No Colégio Estadual Paulo Leminski, há vários professores desenvolvendo projetos de pesquisa. Entretanto, será relatada a experiência de orientação da professora supervisora no PIBID/PUCPR por alguns de seus projetos terem sido acompanhados pelos alunos bolsistas do PIBID.

Para a elaboração desse relato foi realizada, com a professora, uma entrevista semiestruturada. Nesse tipo de entrevista, existe um conjunto de perguntas previamente preparadas mas há flexibilidade na exploração das questões. Foram questionadas as dificuldades no desenvolvimento desses projetos, as estratégias utilizadas, a fundamentação teórica em que se baseia a professora e o histórico desses projetos na escola.

Também foram aplicados questionários com perguntas abertas (em que os entrevistados ficam livres para responderem com suas próprias palavras) para quatro alunos que participam de projetos de iniciação científica no ano de 2014. As perguntas versaram sobre a experiência vivenciada por eles durante e após os desenvolvimentos das pesquisas, e foram as seguintes: 1- Em quais projetos você participou? 2- O que é um projeto de iniciação científica para você como aluno? 3- Qual é seu compromisso como aluno no desenvolvimento dos projetos de iniciação científica? 4- Qual é o seu maior interesse em participar dos projetos realizados na escola? 5- Você acha que participar desse projeto o ajudou de alguma forma? Se sim, de quais maneiras? 6- Você acha que o projeto de iniciação científica no ensino médio contribuiu para o amadurecimento do aluno de ensino médio?

Segundo a professora entrevistada, os projetos de iniciação científica são pouco encontrados em escolas de ensino médio por exigirem tempo e dedicação por parte dos professores, além de interesse e conhecimento por parte dos discentes. Por isso, é muito importante encontrar uma maneira para que os alunos se interessem pela pesquisa científica, e

o melhor intermediador entre o aluno e a pesquisa é o professor. Para isso, o professor deverá trazer temas e materiais que chamem a atenção e façam com que os alunos sintam-se curiosos e queiram participar dos projetos.

O método usado pela professora orientadora é baseado na proposta de Demo (1997) que trabalha a pesquisa enquanto princípio educativo. Nesse tipo de abordagem, a sala de aula é transformada em laboratório, onde tudo deve ser questionado, analisado e avaliado. Os projetos estimulam a aprendizagem dos alunos, sendo estes os principais agentes da construção do conhecimento, para que manifestem sua criatividade em pequenas propostas de estudos interdisciplinares. Segundo Martins (2001, p. 50) as atividades desenvolvidas nesses projetos possibilitam-lhes conhecerem melhor o mundo em que vivem, de modo a formarem seus próprios conceitos e juízos sobre as coisas, assumindo atitudes e responsabilidades.

Para o desenvolvimento dos trabalhos, a professora entrevistada usou várias estratégias, dentre elas, visitas técnicas e oficinas para trabalhar os seguintes tópicos: elaboração de plano de pesquisa com fundamentação teórica, cronograma e metodologia (coleta e análise de dados), ética e segurança na pesquisa científica, elaboração de relatório final, pôster, comunicação oral e o significado do plágio na pesquisa.

1343

Os primeiros resultados obtidos com iniciação científica no Colégio Estadual Paulo Leminski vieram em 2012 com o projeto intitulado “Produção *in vitro* de orquídeas visando o repovoamento de áreas degradadas e produção em pequena escala no Colégio Estadual Paulo Leminski”. Esta pesquisa conseguiu a credencial para representar o Paraná na MOSTRATEC (Mostra Brasileira de Ciências e Tecnologia) em Novo Hamburgo, no Rio Grande do Sul, naquele ano.

Outro resultado positivo foi obtido em 2013 com a pesquisa “Polinizando saberes com abelhas indígenas: pesquisa, educação ambiental e conhecimento tradicional indígena no Colégio Estadual Paulo Leminski, PR – Brasil”. Este trabalho foi o único representante da escola pública paranaense na MOSTRATEC daquele ano.

Em 2014, outras alunas tiveram seu projeto de pesquisa intitulado “Controle de fungos na desinfecção de sementes de *Cattleya intermedia* para cultivo *in vitro*” aprovado para ser apresentado na FEBRACE (Feira Brasileira de Ciências e Engenharia). Não participaram por falta de subsídios para as despesas.

Adicionalmente, através da aplicação do questionário com os alunos que participam dos projetos, foi possível observar que eles se sentem mais à vontade para aprender, não se limitando a trabalhos propostos em sala de aula, tendo como compromisso agregar

conhecimento e disponibilizá-lo para outras pessoas. Este compromisso não é muito comum em alunos que não trabalham com a iniciação científica.

Os discentes relataram que aprendem a fazer leituras de maneira mais crítica, e a escolherem bibliografias mais confiáveis. Outra habilidade adquirida e importante reportada é a capacidade de perderem o medo dos desafios que vão encontrar no futuro. Os estudantes disseram que, por participarem dos projetos científicos apresentam um melhor desempenho, terminam mais rápido os seus deveres escolares, possuem mais facilidade de falar em público e de se adaptar com atividades desenvolvidas em equipes.

O amadurecimento dos alunos foi claramente visível ao se observar seus comportamentos e, de acordo com os mesmos, segundo a professora, a experiência da iniciação científica fez com que tenham se tornado muito mais responsáveis e maduros, abrindo a mente para novos caminhos, criando certa autonomia e independência na hora de realizar outros trabalhos. Nesse sentido, Moraes e Fava (2000) afirmam que:

É um erro admitir que iniciação científica existe exclusivamente para formar cientista. Se o estudante de iniciação científica fizer carreira nessa área, tanto melhor, mas se optar pelo exercício profissional também usufruirá de melhor capacidade de análise crítica, de maturidade intelectual e, seguramente, de um maior discernimento para enfrentar as suas dificuldades (MORAES; FAVA, 2000, p. 75).

1344

Os alunos entrevistados participam de três projetos, sendo que dois deles trabalham em um mesmo projeto e os demais trabalham em projetos individuais. Em resposta ao que é o projeto de iniciação científica, disseram que o mesmo envolve solução de problemas e criação de métodos para investigá-los e solucioná-los. Também relataram ser uma experiência que permite aprender de maneira diferente das aulas tradicionais.

Todos os alunos entrevistados disseram ter interesse em participar dos projetos por quererem aprimorar seus conhecimentos, conhecerem coisas novas e participarem de feiras de ciências para divulgarem os resultados de suas pesquisas. As respostas permitiram inferir que os discentes envolvidos entendem que participar de um projeto de pesquisa exige compromisso com o conhecimento e com a comunidade escolar.

CONCLUSÃO

Foi nítida a importância da metodologia utilizada pela professora em despertar o interesse dos alunos para trabalharem com a iniciação científica, no sentido de desenvolver neles maior responsabilidade em relação à sua educação, tornando-os os principais elementos

de suas formações. Nesse sentido, o perfil do professor, enquanto docente e pesquisador é essencial no encaminhamento dos projetos.

As respostas dos alunos possibilitaram compreender que a iniciação científica colabora para a formação dos mesmos, não apenas como estudantes em relação à aprendizagem dos conteúdos, mas também como seres humanos, tornando-os cidadãos mais maduros e críticos, indo além das metodologias tradicionais.

O sucesso deste tipo de abordagem é perceptível, não só pelo reconhecimento dos alunos, pela percepção de se tornarem mais críticos e confiantes, mas também pelo número e trabalhos aprovados em mostras de pesquisa em ciências. Dessa forma, tomou-se a decisão de, dentre outras linhas de frente do trabalho do PIBID na escola, que os bolsistas da PUCPR participassem como coorientadores de alguns dos projetos em desenvolvimento para aprenderem a trabalhar com esse tipo de metodologia.

Salienta-se que, no início do segundo semestre de 2014, o projeto desenvolvido com a coorientação de um aluno do PIBID/PUCPR, intitulado “Medicamentos, descarte inadequado, legislação e poluição: uma abordagem integrada” foi submetido à MOSTRATEC e selecionado para participar do evento.

1345

REFERÊNCIAS

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas, SP: Editores Associados, 1997.

MARTINS, J. S. **O trabalho com projetos de pesquisa: do ensino fundamental ao ensino médio**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

MORAES, F. F. de; FAVA, M. **A iniciação científica: muitas vantagens e poucos riscos**. São Paulo: Perspectiva, 2000. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010288392000000100008&script=sci_arttext&tlng=es>. Acesso em 17/08/14.

POSZTBIEGEL, L., *et al.* **A importância e influência da iniciação científica para discentes de instituições de ensino técnico e superior: um estudo de caso do Campus III do CEFET-MG**. XXXIX Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia. Blumenau, SC, out de 2014.

INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: PRIMEIRAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Antonio Filho¹
Higor Miranda Cavalcante²
Nilson Bialeski³
Greice da Silva Castela⁴

Resumo: O presente artigo tem por objetivo relatar a experiência do grupo de três discentes nos primeiros sete meses no projeto de Espanhol da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Propõe-se apresentar as atividades realizadas pelos bolsistas e o resumo das oito aulas propostas, de 100 minutos cada, a serem aplicadas de setembro a novembro de 2014, em uma turma de aprimoramento em Língua Espanhola de um Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM) que funciona em um colégio estadual da cidade de Cascavel – PR.

Palavras-chave: Língua Espanhola. PIBID. Oficinas. Tecnologia.

Introdução

A educação, sem dúvida, deve atingir todos os sujeitos igualmente, potencializando-se a partir de condições socioeconômicas, étnicas e culturais que cabe à escola ensinar. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio (BRASIL, 2000), o conhecimento de uma língua estrangeira é importante para que o aluno desfrute dela em sua vida pessoal, profissional e acadêmica, apropriando-se dos bens culturais que ela engloba.

As ações políticas que fomentam a formação de professores na graduação contribuem diretamente para que o ensino de língua estrangeira potencialize-se, de maneira que haja oferta de ensino de língua estrangeira no ensino fundamental e médio, além dos cursos oferecidos nos Centros de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM). É visível que são muitas as vezes que graduandos tornam-se professores, mas não estão aptos para lecionar, pois dominam a língua estrangeira (no caso da formação em Letras), mas são incapazes de transmitir o ensino desta para os alunos. A respeito disso, Tardif (2012) nos diz que, na sala de aula, o professor é um mediador do ensino e sua atuação se dará não somente pelo seu

1346

¹ Graduando do 2º ano em Letras/Espanhol na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE/Cascavel. E-mail: antonioaffilho@hotmail.com

² Graduando do 1º ano em Letras/Espanhol, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE/Cascavel. E-mail: contato.hmc@live.com.

³ Graduando do 2º ano em Letras/Espanhol na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE/Cascavel. E-mail: nilsonbialeski60@gmail.com.

⁴ Doutora em Letras Neolatinas (Língua Espanhola), coordenadora do PIBID-Espanhol na Unioeste, professora DO PPGL e do PROFLETRAS. E-mail: greicecastela@yahoo.com.br.

conhecimento técnico, mas principalmente pelas experiências que ele já teve e vivências que estão enraizadas nos saberes de vida. Engajado à fala de Tardif, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de língua espanhola contribui diretamente para que possamos sair da graduação mais preparados e com experiências que nos auxiliarão a ministrar aulas.

A seguir apresentamos atividades realizadas por nosso trio no PIBID de Língua Espanhola da UNIOESTE, *campus* de Cascavel, de março a agosto de 2014.

Relato descritivo-reflexivo

No mês de março, que tivemos os primeiros encontros do PIBID, focalizamos, principalmente, em conhecer o calendário de atividades para o ano (como iria estruturar a nossa forma de trabalho) e em formar os grupos de alunos que aplicariam a oficina de aprendizagem nas escolas estaduais do município de Cascavel – PR, de maneira que alunos iniciantes e aluno experientes em língua espanhola, interpolassem e trocassem experiências durante o decorrer das atividades.

Inicialmente tivemos o conhecimento teórico sobre PCN (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (PARANÁ, 2008) – DCEB, com foco na Língua Estrangeira Moderna. A leitura destes textos serviu para que tivéssemos embasamento de como é composta a base educacional brasileira e no estado do Paraná, sendo relevante perceber as DCEB teve suas diretrizes escrita por professores que estão relacionados diretamente com a real perspectiva de teoria e prática da língua estrangeira na sala de aula das escolas paranaenses.

Toda leitura de textos teóricos foi procedida de debates enriquecedores mediados pela supervisora do programa e pelas professores que aplicariam as aulas propostas futuramente junto aos alunos na sala de aula.

Após a leitura e discussão dos texto supracitados, outras obras foram selecionadas para embasarmos ainda mais nosso conhecimento. Renomados autores e com uma grande carga de experiência como: Cristiano Silva de Barros, Elzimar Goettenauer de Marins Costa, Guido Irineu Engel, Maurice Tardif e Vera Lúcia Lopes Cristovão mediarão o nosso aprofundamento teórico na elaboração de materiais didáticos para o ensino de espanhol, na concepção de leitura e escrita e na elaboração de materiais didáticos com sequência didática.

Alicerçada a base teórica dos alunos, o passo seguinte foi de iniciar a preparação das oficinas. Baseados no modelo de sequência didática, foi nos proposto que elaborássemos oito aulas, de 100 minutos cada, de modo que abrangêssemos o referencial teórico previamente estudado e que inserisse a tecnologia no meio educacional.

O tema das oficinas foi engajado com os conteúdos curriculares a partir de um tema transversal. O foco da oficina do nosso grupo foi direcionado ao tema de Educação Ambiental.

Apresentaremos agora, resumidamente, a proposta de cada aula e o foco que será dado no ensino de língua espanhola.

Oficina pedagógica

Como supracitado, a oficina pedagógica a ser aplicada terá como tema central a Educação Ambiental. Composta por oito aulas (quatro aplicadas por nós, e quatro pela professora responsável pela turma, a qual é professora supervisora do PIBID), a oficina desenvolve-se a partir de uma sequência didática.

A primeira aula está voltada para a apresentação do gênero “História em quadrinhos”, em que os alunos conhecerão como ela se estrutura, linguagem utilizada e meio em que está vinculada. Após a apresentação do gênero, pretende-se apresentar histórias em quadrinhos que tenham como tema a questão ambiental (em espanhol), de modo que façam eles terem o primeiro contato com o tema da oficina e encontrem as características do gênero aprendidos na aula. O enriquecimento do vocabulário em língua espanhola será objeto de estudo em todas as oficinas. Os alunos, no final da aula, apresentarão a história recebida para os demais alunos. Esta aula será aplicada por nós.

A segunda aula está focada na aprendizagem das cores, engajando-se na separação dos materiais recicláveis. Aspectos do vocabulário serão abordados e uma pré-leitura será feita com eles, de modo que o professor que esteja aplicando a aula faça despertar o senso crítico nos alunos sobre a importância de separar o lixo. Após a discussão, os alunos escreverão um pequeno texto sobre o tema estudado (separação de materiais recicláveis) e que importância isso tem para o meio ambiente. O professor irá recolher os textos para que possamos corrigi-los, para que, na próxima aula, haja a refacção dos textos pelos alunos.

Posteriormente, a terceira aula será, inicialmente, voltada para a devolutiva do texto e refacção do mesmo. Os alunos entregarão de volta os textos à professora e nós faremos uma

análise dos problemas gramaticais e textuais da primeira versão que foram apontadas e quais eles ainda tiveram dificuldades na refacção. Procedendo a aula, esta irá apresentar os sete rios mais contaminados no mundo (texto em espanhol), de maneira que faça os alunos terem mais conhecimento destes rios (que inclui um rio localizado no Brasil). A divisão de cada texto sobre cada rio será feita em grupo (dependendo da quantidade de alunos) e o foco desta aula será a conversação em espanhol, uma vez que eles terão de argumentar para os outros alunos, após a leitura, o motivo do rio estar poluído (exposição oral do texto lido).

A quarta aula focalizar-se-á nos animais que estão em extinção. O objetivo é relatar a extinção de alguns animais e apontar as principais causas, que estão relacionadas com a agressão ao meio ambiente. Será trabalhado um texto que menciona os animais em extinção – e as causas – e, posteriormente, os alunos terão de preencher uma ficha catalográfica sobre um animal previamente escolhido (e mencionado no texto) em que, além de apresentar os motivos que este animal está em extinção, onde vive, etc., terão que fazer um comentário do motivo que este animal está em extinção e o que poderia ser feito para diminuir este impacto. Esta aula será aplicada pelo professor responsável da turma.

A quinta aula tem por objetivo estimular a leitura e interpretação em língua espanhola dos textos e imagens que tratam sobre o impacto do lixo no meio ambiente. Espera-se que, após a leitura, o aluno tenha uma visão mais crítica e consciente do descarte de materiais recicláveis no meio ambiente e quais impactos isso traz. A sequência da atividade terá a pré-leitura, em que verificar-se-á, com os alunos, se há lixo jogado perto dos locais que eles frequentam e depois será proposto um pequeno debate levantando a pergunta de qual é o melhor lugar para ser feito o descarte do lixo (citando o projeto "Coleta Legal", promovido no município). A parte de leitura será a leitura do texto e interpretação de imagens, e, posteriormente, a realização das atividades propostas acerca dos textos lidos.

Na sexta, sétima e oitava aula será proposta, por nós, a produção de uma história em quadrinhos, focada nos temas levantados nas outras aulas, em que os alunos farão a produção, primeiramente, em uma folha de papel, e depois serão levados ao laboratório de informática para transpor a história já corrigida para o meio virtual através do site “*Pixton por diversão*” (<http://www.pixton.com>), que será socializada, ao final, no Facebook, para divulgação das histórias produzidas e a apreciação, entre os alunos, das histórias produzidas pelos colegas. Nesta mesma aula os alunos serão encaminhados ao laboratório de informática para ter o primeiro contato com o *site* e as ferramentas oferecidas por ele.

A sétima e oitava aula serão voltadas para criação das histórias em quadrinhos no site. Escolhemos duas aulas principalmente pela dificuldade que alguns alunos terão em lidar com o site, de modo que tenhamos tempo disponível para auxiliar os alunos em qualquer dúvida ou dificuldade que eles tenham. O final da oitava aula será voltado para a publicação das histórias em quadrinhos no *Facebook* e a apreciação, entre os alunos, das histórias produzidas.

Essas aulas serão implementadas de setembro a novembro de 2014.

Conclusão

Espera-se que, no final da aplicação de todas as aulas, os alunos tenham incorporado novas palavras do espanhol ao vocabulário, ter estimulado a proficiência em língua espanhola e o afloramento do senso crítico deles acerca dos temas tratados na oficina. De fato, a aplicação de oficinas que envolvam tecnologia servirá para nortear quais aspectos necessitam atenção e quais dificuldades foram encontradas no lugar da aplicação das oficinas de tecnologia, no grau de habilidade dos alunos e o que poderá ser feito para que a incorporação de ensino e tecnologia seja realizada nas escolas, com maior aceitação de professores e alunos. Ademais disso, a oficina servirá para preparar os futuros professores que estarão lecionando nas escolas (atuais graduandos e *pibidianos*) e que, devido às experiências obtidas por meio do projeto, terão uma melhor desenvoltura com os alunos em sala de aula.

1350

Referências Bibliográficas

BRASIL. **PCN Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. BRASÍLIA: MEC, 2000. p. 93-137.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 37-110.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Língua Estrangeira Moderna**. Paraná, 2008. 45p.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação Profissional**. 14.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 227-303.

INSERÇÃO DE JOGOS LÚDICOS NO ENSINO DE FÍSICA

Angela Emilia de Almeida Pinto
Camila Ferreira Aguiar
Erica Miranda Suckow³
Jean Carlos Rodrigues

Resumo: Este trabalho, desenvolvido no âmbito do PIBID de Física, financiado pela CAPES, teve como objetivos a inserção de atividades lúdicas em aulas de Física para o ensino médio. Foram observadas aulas de Física de uma turma de primeiro ano e, após a aplicação da primeira prova mostrar notas não tão satisfatórias, realizou-se uma aula de revisão do conteúdo sob a supervisão do grupo do PIBID. Posteriormente a essa atividade, aplicou-se o jogo de tabuleiro com questões de revisão para a prova de recuperação das notas sobre o conteúdo estudado. Os resultados mostram que a maioria dos estudantes gosta de atividades diferentes durante as aulas. Os adolescentes necessitam cada vez mais de metodologias mais variadas na aprendizagem. Pelas respostas deles às questões, ficou claro a melhora no processo de aprendizagem dos conceitos trabalhados na prova, obtendo-se significativa melhora na avaliação de recuperação.

Palavras-chave: Jogos Educativos. Ensino de Física. Lúdico.

Introdução

A física tem sido vista, por estudantes do ensino médio, como uma matéria pouco atraente repleta de substituições de equações e sem grandes significados físicos, para os autores o desinteresse dos estudantes se pauta na má qualidade do ensino brasileiro, então existe uma demanda na reflexão das práticas pedagógicas (PEREIRA, et. al, 2009).

O jogo é uma atividade rica e de grande efeito que responde às necessidades lúdicas, intelectuais e afetivas, estimulando a vida social e representando, assim, importante contribuição na aprendizagem. Santos (1998) afirma que as atividades lúdicas podem contribuir significativamente para o processo de construção do conhecimento e que o jogo é uma fonte de prazer e descoberta.

A importância dos jogos na educação ocorre quando a diversão se torna aprendizagem e experiências cotidianas, conforme Lopes (2001):

“É muito mais eficiente aprender por meio de jogos e, isso é válido para todas as idades, desde o maternal até a fase adulta. O jogo em si, possui componentes do cotidiano e o envolvimento desperta o interesse do aprendiz, que se torna sujeito ativo do processo, e a confecção dos próprios jogos é ainda muito mais emocionante do que apenas jogar.” (LOPES, 2001, p. 23).

O jogo educativo deve proporcionar um ambiente crítico, fazendo com que o estudante se sensibilize para a construção de seu conhecimento com oportunidades prazerosas para o desenvolvimento de suas cognições. Jogos educacionais são elaborados para motivar os estudantes. Desta forma, aumentam-se as chances dos estudantes aprenderem os conceitos, os conteúdos ou as habilidades embutidas no jogo.

Para Pereira (2008):

“No que diz respeito à Física, os jogos apresentam grande potencial para despertar o interesse dos estudantes pelos conteúdos, principalmente porque os jogos abordam esses conteúdos dentro de um ambiente lúdico, propício a uma melhor aprendizagem, muito diferente das salas de aula nas escolas, que geralmente são expositivas, tornando o ambiente um espaço de “anti-criação”, impedindo uma maior participação dos estudantes nas aulas.” (PEREIRA, 2008, p.176).

Os jogos educacionais voltados para a Física podem ser bastante simples como os de exercícios e práticas, mas podem ser ambientes de aprendizagem ricos e complexos. Seus principais objetivos são: despertar o interesse dos estudantes pelos conteúdos e criar um ambiente propício para a aprendizagem.

É nesse contexto que nossa pesquisa está inserida e espera-se mudar um pouco essa concepção negativa que os estudantes carregam sobre os conteúdos de física ensinada na escola, e tentar mostrar que ela pode ser diferente, divertida e contextualizada. Pensando nessa possibilidade de mudança de cenário, o grupo de Materiais Educativos do PIBID elaborou e aplicou um jogo de tabuleiro para os estudantes do ensino médio de uma turma de um Colégio Estadual de Curitiba. Os assuntos que estiveram presentes foram Movimento Retilíneo Uniforme (MRU) e Movimento Retilíneo Uniformemente Variado (MRUV), ambos conteúdos ministrados pelo professor supervisor, o qual esteve presente durante toda intervenção.

1352

Desenvolvimento

A pesquisa foi conduzida num colégio estadual localizado em um bairro de Curitiba. Num primeiro momento, foi realizada a observação das aulas de Física de uma turma de primeiro ano com 16 estudantes e, após a primeira prova aplicada e perante notas não tão satisfatórias, realizou-se uma aula de revisão do conteúdo onde solicitou-se que os estudantes formassem grupos e refizessem as provas enquanto suas dúvidas eram sanadas pelos integrantes do grupo do PIBID.

Posteriormente a essa atividade, mais no final do semestre, aplicou-se o jogo de tabuleiro com questões de revisão para a prova de recuperação das notas sobre o conteúdo estudado. A seguir, levantou-se o perfil dos estudantes por meio da aplicação de um questionário social, com informações a respeito da idade, sexo, escolaridade, e tipo de escola que frequentou até o presente momento (pública, particular, ou ambas).

Paralelamente, foi aplicado um questionário preliminar com 9 questões abertas de opiniões e expectativas aos estudantes sobre o uso de atividades lúdicas nas aulas de Física e sobre o uso do jogo de tabuleiro. Este questionário teve como objetivo conhecer a opinião

que os estudantes do ensino médio possuem sobre as atividades diferenciadas no ensino de Física. A seguir, de posse das respostas dos estudantes, avaliou-se a atividade realizada.

O Jogo

Em um primeiro momento os estudantes foram separados em quatro grupos, com um pesquisador para supervisionar cada grupo, que deveria conter no máximo cinco estudantes. Cada estudante ficou com uma peça, no caso um peão. Para dar início à partida, foi lançado o dado para podermos ver quem começaria primeiro. A pergunta foi retirada do monte de cartas por um dos pesquisadores. Em caso de acerto da pergunta os estudantes andavam as casas conforme o número tirado no dado. Em caso de erro o estudante não saía da casa. O jogo era encerrado quando a peça do estudante chegava ao ponto final do tabuleiro. O ganhador de cada grupo recebia então um brinde como troféu, brinde esse estabelecido pelos pesquisadores, a fim de incentivar o estudante. Deve-se ressaltar que as perguntas aqui utilizadas, foram retiradas do material utilizado pelo supervisor e das próprias provas aplicadas por ele em sala de aula, ou seja, o estudante estava familiarizado com as questões feitas no tabuleiro.

1353

Participaram desta pesquisa 16 estudantes do primeiro ano e do ensino médio regular. Os estudantes têm idades entre 14 e 17 anos, sendo 43,7% do sexo masculino (7 indivíduos) e 56,3% de sexo feminino (9 indivíduos).

Com relação ao tipo de escola cursada pelos estudantes, 81,3% dos estudantes responderam que sempre estudaram em escolas públicas. Já 12,5% alegam ter estudado tanto em escolas públicas quanto privadas, e somente 6,2% dos estudantes afirmam que até o presente momento tinham estudado somente em escolas particulares.

Em relação ao questionário aplicado, obteve-se as seguintes conclusões:

1. Você gostou da atividade? Explique o que mais te chamou atenção e/ou o que não gostou na atividade.

Todos os estudantes disseram que gostaram da atividade e conseguiram aprender os conceitos abordados.

2. Essa atividade te ajudou a entender alguma questão não compreendida anteriormente?

Onze dos estudantes disseram que havia ajudado, e os outros cinco disseram que não havia ajudado.

3. Você se sentiu estimulado com o jogo? Gostaria que houvesse mais atividades do gênero ou prefere uma aula normal?

Quinze estudantes aprovaram o jogo de tabuleiro e disseram que gostariam de ter mais atividades desse gênero, e o aluno 4 disse: “Não me senti estimulado com o jogo, mas prefiro atividade do gênero.”.

4. Teve alguma dúvida na leitura das cartas, estava claro o que era pedido ou estava difícil de entender?

Seis estudantes disseram que era de fácil compreensão, e os outros dez disseram que não entendiam as perguntas, mesmo estas sendo as mesmas da prova anterior.

5. O que você mudaria nessa atividade, como você faria?

Doze estudantes disseram que não mudariam nada e os demais deram algumas sugestões como: “Bom eu daria o problema e colocaria a fórmula embaixo” ou “Proporcionaria um desafio para quem perdesse, só que um desafio que envolvesse a física.”.

6. A atividade foi claramente explicada? Você compreendeu qual foi a proposta apresentada?

Quinze estudantes disseram que a atividade foi muito bem explicada. Apenas um estudante discordou dos demais.

7. Acha que seria melhor se esse tipo de atividade fosse trabalhada antes das provas ou prefere uma revisão normal?

Todos disseram que preferiam a aplicação da atividade do jogo antes da prova.

8. Quais outros tipos de atividades parecidas com essa você gostaria que fosse aplicada?

Dois estudantes sugeriram aulas com música, outro jogo de memória e quebra-cabeça, três sugeriram jogos de competição de perguntas de Física entre grupos, outro sugeriu criar um blog educativo, e os demais não sabiam responder.

9. Acha que seus amigos gostaram da atividade ou não levaram a sério por ser um jogo?

Quinze estudantes disseram que seus colegas gostaram do jogo e o levaram a sério, e o outro disse: “No começo nós todos ficamos assustados pois nunca tivemos isso no ambiente escolar, mais ao decorrer da atividade levamos a sério o propósito.”

Conclusão

Na primeira intervenção que realizamos nessa turma percebemos que os estudantes são muito interessados e participativos. Nessa primeira prática após a revisão sobre MRU e separando os estudantes em quatro grupos (separados conforme as provas que eles realizaram) e tirando suas dúvidas na resolução das questões da prova, já pode-

se observar um bom retorno, pois os estudantes comentaram sobre seus erros na prova e perguntavam quando tinham dúvidas. Acredita-se que foi bom para conhecer a turma.

Com o que diz respeito ao jogo de tabuleiro, pode-se perceber que a maioria dos estudantes gosta de atividades diferentes durante as aulas. Temos que verificar que cada vez mais os adolescentes necessitam de metodologias mais variadas na aprendizagem. Pelas respostas deles às questões, ficou claro a melhora no processo de aprendizagem dos conceitos trabalhados na prova, obtendo-se significativa melhora na avaliação de recuperação.

O professor supervisor respondeu as mesmas questões para que se pudesse analisar a atividade, e pelo que pode-se perceber ele também achou válida a atividade: “... Este trabalho foi muito bom ao que se propunha. Que era o estudante fixar o conteúdo e assimilar os conceitos básicos.” Ele contou que muitos estudantes na hora da realização da prova de recuperação disseram que lembravam e sabiam como resolver por causa do jogo, pois era mais fácil de lembrar.

Referências Bibliográficas

1355

PEREIRA, R. F.; FUSINATO, P. A.; NEVES, M. C. D. Desenvolvendo um jogo de tabuleiro para o ensino de física. In: **VII Encontro de Pesquisa em Educação em Ciências**, Florianópolis, 2009, p. 257.

SANTOS, C. A. **Educação Física e Alfabetização**. Rio de Janeiro: Sprint, 1998.

LOPES, M. G. **Jogos na Educação**: criar, fazer, jogar. São Paulo, Cortez, 2001.

PEREIRA, R. F. **Desenvolvendo jogos educativos para o ensino de Física**: um material didático alternativo de apoio ao binômio ensino- aprendizagem. 2008. Dissertação (Mestrado). Mestrado em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática, Universidade Estadual de Maringá.

INTENCIONALIDADES DA CIRANDA INFANTIL SEMENTES DA ESPERANÇA DURANTE A 13ª JORNADA DE AGROECOLOGIA

Maikeli Gomes dos Santos Pereira¹
Fabíola Mota Barbosa²
Camila Ribeiro Mayer³
Natalia Elisabeth Roque Rojas⁴

Resumo: O objetivo do presente texto é apresentar estudos e reflexões acerca da vivência pedagógica Ciranda Infantil durante a 13ª Jornada de Agroecologia. Consideramos que essas vivências contribuem para o processo de formação do pedagogo. Nesta discussão, realizamos uma breve apresentação histórica da Educação Infantil no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Esse Movimento Social, além de lutar pelo direito à terra, pela igualdade social e agroecologia, defende e luta por uma educação no campo. Destacamos que a Ciranda Infantil prioriza a brincadeira como possibilidade de desenvolvimento das crianças. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID⁵ – proporcionou a participação dos estudantes do curso de Pedagogia do Campo nas atividades da Ciranda Infantil com o intuito de contribuir para o processo de formação do educador.

Palavras-chave: Educação; Ciranda Infantil; Vivências Pedagógicas.

Introdução

Este texto tem como objetivo realizar um breve resgate histórico do processo de construção da Ciranda Infantil no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e evidenciar suas principais intencionalidades na 13ª Jornada de Agroecologia, que se realizou na Escola Milton Santos (EMS), no município de Maringá-PR, no período de 04 a 07 junho de 2014. Destacamos que a Ciranda Infantil do evento foi organizada como atividade do PIBID- Diversidade.

A Escola Milton Santos, localizada na cidade de Maringá, é um Centro de Formação do MST, onde são realizados diversos cursos para filhos de assentados e acampados onde destacamos o Curso de Pedagogia para Educadores do Campo, em parceria com a Universidade Estadual de Maringá.

A Ciranda Infantil é um espaço de vivência e formação das crianças do campo que integram o MST. Este espaço foi edificado a partir das necessidades que se apresentavam no processo de luta do movimento. Durante a 13ª Jornada de Agroecologia a Ciranda

¹ Estudante do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo e membro do PIBID.

² Estudante do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo e membro do PIBID.

³ Estudante do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo e membro do PIBID.

⁴ Estudante do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo e membro do PIBID.

⁵ PIBID possibilitou que os estudantes de Pedagogia para Educadores do Campo da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Escola Milton Santos (EMS) participassem de uma atividade pedagógica na Ciranda Infantil da 13ª Jornada de Agroecologia. Registramos nosso agradecimento especial aos integrantes do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI), coordenado pela Profa. Dra. Marta Chaves, na organização e participação nas atividades na Ciranda Infantil realizada durante a 13ª Jornada de Agroecologia.

intencionou resgatar a identidade camponesa e apresentar a importância da agroecologia, por meio das brincadeiras e cantigas de roda. A metodologia desenvolveu-se por meio de pesquisa bibliográfica e das vivências práticas das autoras.

Assim, organizamos o presente texto no sentido de contemplar o processo histórico da Ciranda Infantil, seguindo-se de uma breve narrativa sobre a Jornada de Agroecologia. Por fim, apresentamos as principais intencionalidades da Ciranda Infantil durante o encontro e concluímos destacando os resultados observados e apontando, ainda, algumas questões para reflexão.

1. Breve histórico da Ciranda Infantil no MST

A constituição da Ciranda ocorreu a partir da necessidade de um espaço voltado à educação infantil no MST, onde as crianças permanecessem enquanto seus pais atuavam em mobilizações, encontros e reuniões. Discorrer sobre a Ciranda nos remete a estudar a trajetória do próprio MST e da Educação do Campo.

No ano de 1996, junto ao estado do Ceará com a V Turma de Magistério, que observou-se a necessidade de discutir a educação dos “Sem Terrinha” que ainda não estivessem em idade escolar, ou seja, um espaço destinado a acolher as crianças dos primeiros meses aos seis anos de idade. Originariamente a educação infantil no MST foi designada “Círculos Infantis”, organização existente em Cuba. A partir de discussões no coletivo nacional do setor de educação do MST, sobre a importância da Educação Infantil, o espaço passou a ser denominado “Ciranda Infantil,” nomenclatura que expressa o resgate da cultura, brincadeiras, cantigas de roda, oportunizando à criança vivências atinentes à sua faixa etária.

A Ciranda Infantil no MST encontra-se organizada sob duas modalidades: itinerante, acompanhando os encontros, mobilizações e reuniões; e fixas constituídas em espaços de formação permanente, sejam em assentamentos ou junto ao centro de formação do MST. Na ciranda infantil é essencial que haja um espaço onde a criança vivencie sua infância; espaço que oportunize compreender seu mundo e interagir com ele, seja debaixo da sombra de uma árvore ou em um espaço coletivo, estabelecendo relações e interações com os demais “Sem Terrinhas”, assim:

A ciranda Infantil é um espaço educativo da vivência de ser criança sem terrinha, de brincar, jogar, cantar, cultivar a mística, a pertença ao MST, os valores, a formação, a construção de uma nova geração, de uma nova sociedade, de um novo país (BOLETIM, 2004, p. 25).

Na Ciranda Infantil a criança é considerada sujeito de sua educação e de sua história, percepção que intenciona romper com a ideia equivocada de que por ser criança tem menor relevância que os adultos; neste espaço aprendem a cultivar sua identidade camponesa, a amar a terra e a gostar de viver no campo. A partir dessa perspectiva foi constituída a Ciranda Infantil Semente da Esperança, localizada no espaço de formação Escola Milton Santos, na cidade de Maringá-PR.

A responsabilidade pelo referido espaço compete ao MST, onde são realizados os cursos de Técnico em Agroecologia, em parceria com o Instituto Federal do Paraná, e o curso de graduação em Pedagogia para Educadores do Campo; conjuntamente com a Universidade Estadual de Maringá.

A manutenção do espaço da escola é realizada pelas famílias dos acampamentos e assentamentos localizadas no Estado do Paraná. Desde o segundo semestre de 2013 tiveram início vivências pedagógicas entre os estudantes de Pedagogia do Campo e integrantes do Grupo de Pesquisa em Educação Infantil (GEEI), no sentido de oportunizar reflexões sobre a educação das crianças pequenas, estudos amparados na Teoria Histórico-Cultural. Para Chaves (2008; 2011), esse referencial teórico favorece a defesa de que a organização do ensino só se justifica se apresentar, de forma intencional, o que há de mais avançado, mais elaborado aos estudantes e educadores.

1358

2. A Ciranda Infantil “Sementes da Esperança” da 13ª Jornada de Agroecologia

Estudos de Tardin (2009, p. 382), indicam que a ”Jornada de Agroecologia foi construída em 2001, a partir de alianças políticas entre os Movimentos Sociais do Campo e Organizações Não-Governamentais atuantes no estado do Paraná, desde os anos 80 promovem a luta pela terra e pela Reforma Agrária e a Agroecologia”. O evento reúne anualmente pessoas de vários lugares do Brasil e América Latina, para discutir a mercantilização da vida, os danos causados pelo uso dos agrotóxicos, a preservação da terra, água, sementes e de toda biodiversidade que historicamente são patrimônio comum de todos os povos. A Jornada intenciona, ainda, proporcionar aos camponeses a formação em técnicas de agricultura em relação à produção de alimentos saudáveis.

No mês de junho de 2014 ocorreu a 13ª Jornada de Agroecologia no espaço da Escola Milton Santos. Tendo como o seu principal lema “Cuidando da Terra, Cultivando Biodiversidade, Colhendo Soberania Alimentar. Terra Livre de Transgênicos e sem

Agrotóxicos. Construindo o Projeto Popular e Soberano para a Agricultura”. A preparação da Ciranda Infantil Sementes da Esperança para a Jornada de Agroecologia foi realizada de forma coletiva, com a participação dos estudantes de Pedagogia.

Para a execução das atividades previstas na Jornada, as crianças foram divididas em turma de acordo com sua faixa etária, perfazendo quatro grupos: dos primeiros meses aos 2 anos, dos 2 aos 4 anos, dos 4 aos 6 anos e dos 6 aos 12 anos. O processo de recepção das crianças ocorreu em um espaço preparado especialmente para essas faixas etárias.

As atividades desenvolvidas na Ciranda foram pensadas a partir da proposta da Jornada, a exemplo da bomba de sementes e passeios pelos espaços da Escola para conhecer sistemas de produção agroecológica. Também foram realizadas atividades com a intencionalidade de contribuir com o desenvolvimento da coordenação motora e expressão corporal das crianças por meio de cantigas infantis, brincadeiras de roda, e brincadeiras no parque infantil. Destacamos, ainda, atividades de ateliês de contação de histórias (leitura de imagens), técnicas de pintura, dobradura e escultura com argila.

No decorrer da reunião e estudos para o evento, desenvolvemos uma simbologia da Ciranda Infantil por meio da colcha “Roda de Conversa”⁶, ressaltando a importância da participação dos sem-terrinhas nos espaços de formação. Salientamos que em uma das atividades solicitamos às crianças deixarem as marcas de suas mãos com o registro de seu nome em um recurso didático cujo objetivo é a utilização dessas marcas como painel demonstrativo nas próximas Jornadas.

1359

3. Considerações Finais

A partir das atividades desenvolvidas na Ciranda Infantil Sementes da Esperança, observamos a necessidade de constituição de um espaço destinado especialmente às crianças que integram os movimentos sociais populares, em especial o MST. Espaço no qual sejam pensadas e desenvolvidas atividades pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento das capacidades e oportunizem o contato com as máximas elaborações humanas, reafirmando, ainda, a identidade camponesa de classe, oportunizando a compreensão de sua importância como sujeito histórico transformador para uma nova sociedade.

⁶ Colcha Roda de Conversa é um recurso didático idealizado pela Profa. Dra. Marta Chaves no ano de 2013 e que tem sido elaborado e composto em diferentes municípios do Estado do Paraná. Trata-se de uma colcha de retalhos, com a escrita “Colcha Roda de Conversa” em seu interior, composta por retalhos obtidos pelos adultos e crianças que integram a instituição, medindo aproximadamente 3m x 3m.

Cumprе destacar, ainda, que uma das questões que dificulta a potencialização deste espaço é a ausência de Políticas Públicas voltadas ao segmento, uma vez que o Estado não contempla o processo de formação das crianças do campo é inexistente.

REFERENCIAS

BOLETIM DA EDUCAÇÃO. **Aprender brincando**. Na ciranda isso é possível. Educação no MST balanço 20 anos. São Paulo: MST, n°.9, p47, dezembro 2004

CHAVES, Marta. Intervenções Pedagógicas e Promoção da Aprendizagem da Criança: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. p. 75-89. In: FAUSTINO, R. C.; CHAVES, M.; BARROCO, S. M. S. (orgs). **Intervenções Pedagógicas na Educação Escolar Indígena: contribuições da Teoria Histórico-Cultural**. Maringá: Eduem, 2008.

_____. Enlaces da Teoria Histórico-Cultural com a Literatura Infantil. In: ____ (Org.). **Práticas pedagógicas e Literatura Infantil**. Maringá: Eduem, 2011a, p. 97-106.. Formação de professores EAD, 44

TARDIN, José Maria. **Jornada de agroecologia**: camponesas e camponeses em movimento construindo o sustento da vida e a transformação da sociedade. Revista Brasileira de Agroecologia- nov. 2009, vol.4 No.2,pp. 382-386.

INTERCULTURALIDADE ME FOCO: AS (DES) SEMELHANÇAS ENTRE CULTURAS NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

Eduardo Rafael dos Santos Saruva¹

Resumo: O texto aqui apresentado demonstra direcionamentos usados na elaboração de um plano de aula da disciplina de Inglês no projeto PIBID, bem como a reflexão envolvida neste processo de construção. O texto também mostra como é possível trabalhar a interdisciplinaridade e os temas transversais em uma aula de Língua Inglesa; e foi baseado nas recomendações existentes nas DCEs (*Diretrizes Curriculares da Educação Básica*) e nos PCNs (*Parâmetros Curriculares Nacionais*) lidas e discutidas durante as reuniões do PIBID.

Palavras-chave: PIBID, interdisciplinaridade, temas transversais, plano de aula.

Introdução:

Nós, professores, somos bombardeados por muitas teorias de como fazer uma boa aula, mas de alguma forma vemos que na prática não é tão fácil assim ensinar com eficiência um aluno. Os tempos são outros, não podemos mais esperar que nossos alunos tenham uma visão de mundo tão aprofundada devido à velocidade das informações que recebem diariamente. O papel da escola e das metodologias de aprendizagem devem ser urgentemente revistas para que atuem em conjunto, não se excluindo mutuamente. O objetivo deste texto, a partir desta visão, não é tentar achar um culpado ou falar demagogicamente culpando a tecnologia ou os pais dos alunos, nem seus professores, mas sim observar como que até na mais simples atividade deve-se considerar muitos conhecimentos que vão além da parte teórica e abstrata dos métodos. Além disso, mostrar como um assunto transversal pode ser inserido em uma aula de língua estrangeira para ampliar o conhecimento dos alunos em várias áreas de conhecimento.

1361

Desenvolvimento:

Para a base argumentativa deste texto será utilizado o plano de aulas elaborado para aplicação em uma turma de nono ano como parte das ações previstas no PIBID de Inglês/UNICENTRO-IRATI. Por meio dos direcionamentos das DCEs (*Diretrizes Curriculares da Educação Básica*) e dos PCNs (*Parâmetros Curricularres Nacionais*) o plano de aulas foi construído com o objetivo de contrastar linguística e culturalmente dois países para que os alunos percebam a própria cultura e respeitem um cultura diferente da sua, como recomendado nos PCNs e nas DCEs:

¹ Graduando em Letras habilitação Inglês – UNICENTRO/ *Campus* Irati. Participando do PIBID subprojeto Inglês. eduardo_saruva@yahoo.com.br

“Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais” (PCNs 1998 p.7)

“O trabalho pedagógico com o texto trará a problematização e a busca por sua solução deverá despertar o interesse dos alunos para que desenvolvam uma prática analítica e crítica, ampliem seus conhecimentos linguístico-culturais e percebam as implicações sociais, históricas e ideológicas presentes num discurso – no qual se revele o respeito às diferenças culturais, crenças e valores. (DCEs 2008 p.64)

Porém, não poderíamos apenas começar o contraste sem algo que realmente estimulasse os alunos, algum tópico que fosse a base da aula e que fosse diferente e interessante. A partir desta reflexão surgiu o tema “indígena”, o qual constitui um dos temas transversais indicado a ser trabalhado pelos PCNs “(...) Nesse aspecto destaca-se a necessidade do trabalho pedagógico com a história da cultura afro-brasileira, africana e indígena, conforme preconizam as leis 10,639/03 e 11,645/08” (PCNs 1998 p.26).

A escolha desse assunto nos possibilitou a oportunidade de trabalhar com a interdisciplinaridade, recomendação também presente nos PCNs “ao tratar do objeto de uma disciplina, buscam-se nos quadros conceituais de outras disciplinas referenciais teóricos que possibilitem uma abordagem mais abrangente desse objeto” (PCNs 1998 p.27). Essas outras disciplinas incluem história (antropologia, estudos com respeito aos nativos, tanto brasileiros como norte-americanos) geografia (posicionamento espacial dos nativos, movimento de migração México para Estados Unidos, território indígena) música (noções básicas de música: melodia, letra, arranjo) língua portuguesa (poesia, sonoridade poética, campo semântico), ressaltando que os tópicos de cada disciplina citados aqui, além da aula Língua Inglesa, serão trabalhados conforme se detecte a necessidade. 1362

Como mencionado anteriormente no texto a preocupação com a quantidade de informação necessária a ser passada aos alunos foi considerada, apesar de termos regulamentado e exigido por lei que assuntos transversais como esse (indígenas) sejam trabalhados, são poucos os alunos que recebem esse conhecimento, além de que resistência em se trabalhar um tema transversal em sala de aula é muito grande. Assumimos aqui, portanto, o pressuposto de que eles não teriam grande conhecimento sobre o assunto e que se faria necessário que oportunizássemos a visão de mundo adequado para que eles (os alunos) compreendessem e apreendessem o que estávamos querendo ensinar; somente “forçar” a aluno a aprender o conteúdo pretendido não seria tão eficaz devido a essa falta de informações básicas.

Conclusão:

Tendo como norte as reflexões expostas anteriormente, elaboramos o plano de aulas que atende tanto o que vai ser ensinado como supre a falta de informação prévia dos alunos, utilizando-se da interdisciplinaridade e a transversalidade para efetivar o aprendizado ainda mais, levando até os alunos um assunto interessante que os estimula e quebra o molde gramatical da aula de aula de Inglês. Posteriormente a aplicação do plano de aulas, visto que ele está no início das ações intervencionistas e com a totalidade de experiências obtidas com essa aplicação um novo artigo será publicado com a discussão dos resultados.

Referências Bibliográficas:

DCEs = http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_hist.pdf

PCNs = <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>

INTERDISCIPLINARIDADE: UM CASAMENTO PERFEITO ENTRE A MÚSICA E O TEATRO

Juliana Santos Bischoff¹
Thais Andressa Arantes Couto²
Andréia Veber³

Resumo: Este texto apresentará a experiência de inserção da primeira ação prática das autoras em uma das escolas participantes do projeto PIBID Interdisciplinar – Artes Cênicas e Música, da Universidade Estadual de Maringá. A experiência foi desenvolvida com alunos do sétimo ano vespertino do colégio Vinícius de Moraes, localizado em uma das regiões periféricas de Maringá. Trata-se de uma proposta de oficina, que teve norte a interdisciplinaridade entre artes cênicas e música. O objetivo da oficina foi de diferenciar e identificar as etapas que envolvem a criação do design e da publicidade através de jogos teatrais e elementos da música para criação de uma propaganda. Entende-se que a realização da proposta tenha contribuído de forma significativa para a ampliação do contato das acadêmicas em questão com as práticas de ensino na escola.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Artes cênicas. Música.

Jogando a Música e o Teatro

Introdução

O projeto PIBID “Interdisciplinar: Música e Artes cênicas” têm por objetivo discutir e repensar o espaço das Artes dentro da escola, a partir de ações integradas entre as áreas de Música e Artes cênicas, atentando para a distinção entre interdisciplinaridade e a polivalência. Desta forma, o projeto enfatiza a importância da individualidade de cada área, porém unindo-as por meio da interdisciplinaridade.

O projeto conta com a participação de acadêmicos dos cursos de graduação em licenciatura em Música e licenciatura em Artes Cênicas da Universidade Estadual de Maringá. Está sendo desenvolvido em uma escola da Rede Pública Estadual de Ensino, localizado em uma das regiões periféricas do município de Maringá.

Desenvolvimento

Embora não muito valorizada e incentivada, a Arte na escola tem muito a oferecer ao aluno, tanto em conhecimento quanto em crescimento para o mesmo. As duas grandes áreas em questão, quais sejam, Artes Cênicas e Música, são modalidades artísticas que privilegiam

¹ Bacharel em Música pela Universidade Estadual de Maringá. Acadêmica de licenciatura (primeiro ano) em educação musical pela Universidade Estadual de Maringá. bischoffjuliana@gmail.com

² Cursando o quarto ano de licenciatura em artes cênicas pela Universidade Estadual de Maringá. thaisarantesc@gmail.com

³ Professora mestre do departamento de Música Universidade Estadual de Maringá (UEM) andreiaveber@gmail.com

o uso da linguagem, promovendo o desenvolvimento da imaginação e do pensamento generalizante. Como atividade coletiva, elas promovem a interação e cooperação entre os sujeitos, além de motivar os alunos na aprendizagem e permitir que eles construam seu próprio conhecimento.

Trabalhar com várias modalidades artísticas envolve o estímulo de outras percepções, ambas envolvem a memorização, a atenção, o uso da linguagem verbal e corporal, também a organização espacial. Todas as modalidades exigem interação social e fazem parte da cultura e implicam a mobilização de aspectos afetivos, sociais, e motores do sujeito.

A expressão artística é uma necessidade do ser humano. Além de se tornar um meio de externar positivamente emoções e sentimentos, como ansiedade, agressividade, angústia raiva, as atividades artísticas podem ser trabalhadas de modo que os sujeitos conheçam melhor aos outros e a si mesmo, criando condições para a reflexão a respeito das próprias atitudes e possibilidades de mudança na convivência social. Junto com a escola, ambas podem ser um instrumento educativo poderoso (VYGOTSKY, 2001).

A arte é um elemento fundamental para a vida, ela contribui na construção de uma sociedade composta de cidadãos consciente quanto sua dimensão afetiva e cognitiva. Se pretendermos uma educação humanizadora, a necessidade da arte é ainda mais crucial para desenvolver a percepção e a imaginação, para captar a realidade circundante e desenvolver a capacidade criadora necessária à modificação desta realidade (BARBOSA, 2012).

Baseado nas considerações feitas acima se compreende que a inserção do projeto PIBID Interdisciplinar – Artes Cênicas e Música na escola fora de extrema importância, tanto para a própria escola, quanto para os acadêmicos envolvidos.

As ações foram iniciadas por meio da apropriação dos fundamentos da escola em questão. Posteriormente as análises foram voltadas para o conteúdo das Artes e desta forma o tema do trabalho inicial fora escolhido. Após os estudos do projeto PIBID, do Projeto Político Pedagógico da escola e do planejamento para a disciplina de Arte, o tema foi escolhido: Publicidade e Propaganda.

O objetivo constava na formatação de uma oficina, que teria como tema o conteúdo que a própria escola tem na grade de Artes, mantendo o foco na interdisciplinaridade. Sendo assim, o trabalho, desafiador para as acadêmicas, foi iniciado. Todo o processo fora repleto de conversas e troca de ideias entre as acadêmicas, professora supervisora e professora coordenadora do projeto. Isso, desde a observação nas salas de aula, até a adaptação das

oficinas para o espaço escolar (um fator importante quando se trata de uma atividade que foge da formatação da sala de aula convencional).

Na oficina proposta, os alunos deveriam elaborar uma propaganda de rádio ou televisão, levando em consideração todos os elementos da música (jingle, trilha sonora, vinheta, etc)⁴ e do teatro (interpretação, improvisação, espontaneidade, etc), conteúdos trabalhados durante a própria aula.

Antes de adentrar nas salas de aula com a proposta prática das oficinas, as mesmas foram “testadas” em um projeto piloto, chamado de Maratona de oficinas PIBID. Neste evento, todos os projetos desenvolvidos foram experimentados, sendo abertos à participação para acadêmicos e comunidade em geral. Após a aplicação de cada oficina, abria-se um tempo para discussão sobre a experiência vivida. Essa experiência permitiu o aperfeiçoamento da proposta, que fora repensada para a aplicação na sala de aula.

No início trabalhamos exercícios de alongamento de pernas, braços, pescoço, associando exercícios de respiração voltados para projeção vocal, para assim além de alongar o corpo, preparar a voz para ser utilizada como instrumento de trabalho na elaboração da propaganda. A professora supervisora deu apoio em sala de aula durante a oficina, ajudando com a interação dos alunos com as acadêmicas. Segue breve descrição das atividades realizadas.

Para o aquecimento corporal utilizamos jogos tetrais como:

- **Círculo Contínuo.** Em um círculo, os participantes arremessam uma bolinha para outra pessoa dizendo o seu nome e posteriormente com o nome do outro. Nesse jogo trabalhamos a agilidade, atenção e memória, deixando-os atentos e trabalha aspectos musicais ritmo, uma vez que para haver êxito no exercício a bola deve ser lançada dentro de um mesmo ritmo. Todos participaram, atividade fluiu cumprindo seu objetivo.
- **Montar objetos.** Em pequenos grupos, os participantes tiveram poucos segundos para montar um objeto com o corpo. Por exemplo: Cadeira – Todos os participantes

⁴ **Jingle** é a publicidade cantada, ou seja, uma peça musical em que o nome do produto/empresa e/ou suas características são cantadas na letra da música. É a principal peça publicitária de áudio, pois lembramos mais facilmente do nome do produto, ou da empresa, quando cantados. **Trilha Musical ou Trilha Sonora** é a música incidental que compõe o fundo de um spot ou filme de TV. Esta pode ser cantada ou apenas instrumental. Difere do jingle, pois não é necessário se cantar o nome do produto/empresa.

Spot é a publicidade sonora caracterizada por um texto interpretado por locutores. Este pode ser sério e longo (o chamado testemunhal) como também uma pequena história com vários personagens. O spot é a peça mais utilizada em rádio.

Vinheta Sonora é uma peça de curtíssima duração (entre 5 e 10 segundos em média) que caracteriza uma empresa, produto ou serviço. Pode ser apenas um sinal sonoro (como o "Plim Plim" da Globo) ou um pequeno arranjo musical (vinheta de rádios FM). Pode também ser cantado ("Sempre... Coca Cola!").

serão uma cadeira. Nesse jogo trabalhamos a atenção, criatividade e trabalho em grupo. No início tiveram um pouco de receio para participar dessa atividade, demonstrando vergonha, mesmo assim se empenharam, e por fim participaram, tendo resultados bem criativos.

- **“Eu preciso do seu e você precisa do meu”.** O exercício foi fundamentado em dois jogos, onde em duplas, os participantes tiveram que vender um objeto (distribuído pelas ministrantes da oficina) para o colega, porém fazendo o uso do *gramelot*⁵. Nesse jogo trabalhamos a criatividade, improvisação e aquecimento vocal (vocalização utilizada no *gramelot*).

- **Mostrando com o som.** Ainda em grupo, os participantes tiveram que apresentar um lugar apenas por meio dos sons (voz, ruídos), lugar sugerido pelas ministrantes da oficina. Um grupo fecha os olhos e o outro apresenta sua paisagem sonora explorando assim a voz. Nesse jogo trabalhamos com a criatividade, atenção e aquecimento vocal.

Nessas duas últimas atividades, eles ficaram bem envergonhados principalmente a atividade do *gramelot*, mesmo assim se esforçaram demonstrando vontade em fazer. Houve bastante excitação, empolgação e conversa porem com auxílio da professora coordenadora conseguimos que eles se aclamassem, e atividade cumpriu seu objetivo.

1367

Com o trabalho dos jogos foi estimulado a criatividade e os alunos foram ficando mais a vontade. Assim tiveram um preparo para a elaboração da propaganda.

Elaboração da propaganda.

Para elaboração da propaganda demos uma breve explicação do que é **jingle, trilha musical e vinheta sonora dando exemplos com gravações de áudio**. Depois de explicado os principais elementos de áudio de uma propaganda, foram distribuídas caixas contendo alguns objetos aleatórios, do qual cada grupo teve que criar um produto. Foram dadas as opções de criarem tanto propaganda de rádio como de televisão, porém todos os grupos optaram por televisão. Além dos objetos, foram dados aos alunos instrumentos musicais de percussão, para assim terem mais recursos para criarem os elementos musicais.

Os alunos ficaram muito animados com o contato com os instrumentos musicais, tentando explorar os possíveis timbres dos instrumentos. Isso gerou bastante barulho, dando um pouco de trabalho para as acadêmicas do PIBID. Estavam presentes 27 alunos, aproximadamente, em sala de aula o que já diferenciou e muito da “oficina-piloto” com os

⁵ **Grammelot:** é uma palavra de origem francesa, inventada pelos cômicos dell’arte e italianizada pelos venezianos. Que pronunciavam gramelotto. Apesar de não possuir um significado intrínseco, sua mistura de sons consegue sugerir o sentido do discurso. Trata-se, portanto, de um jogo onomatopeico, articulado com arbitrariedade, mas capaz de transmitir, com o acréscimo de gestos, ritmos e sonoridades particulares, um discurso completo.

acadêmicos da UEM. A turma, embora agitada, era uma turma tranquila (levando sempre em consideração outras referências de sala de aula). O grupo participou muito bem dos exercícios propostos, mesmo alguns não querendo muito, todos participaram. Não houve problemas em relação aos exercícios, algumas adaptações foram feitas na hora por sentir a necessidade do grupo.

A reação de certo deslumbramento dos alunos era bastante evidente. Como a maioria dos adolescentes, todos queriam muito participar dos exercícios, mas ao mesmo tempo muito receosos com o desconhecido. Se expor em meio a sala não faz parte do cotidiano delas, e muito menos se relacionar com alguns colegas da turma. A criatividade não demorava muito a chegar, e coisas extraordinárias foram sendo criadas em meio a tanto desconforto e curiosidade, apesar dessa atividade ser diferente do que eles vivenciam no cotidiano da escola, demonstraram interesse e empenho para realizar a proposta. Ao concluir a atividade, muitos dos alunos do sétimo ano perguntaram para as acadêmicas PIBID quando elas voltariam, demonstrando muita satisfação em participar da atividade.

Por fim, todos participaram da atividade. Para as acadêmicas do PIBID, foi uma boa oportunidade pra ter a experiência, ampliando o contato das acadêmicas com as práticas de ensino na escola. E para os alunos da escola, foi uma nova forma de aprender sobre arte, valorizando a criação elemento primordial do processo artístico.

1368

Considerações finais

Destacamos a potencia que a Arte pode ter quando vinculada a educação. Adolescentes e crianças são como esponjas, que absorvem todo tipo de conteúdo, sendo assim, cabe também aos educadores influenciarem de maneira positiva e significativa. A criatividade dos alunos é imensa e surpreendente, onde tiveram disposição e participação em uma atividade diferente do cotidiano em sala de aula. É nítido que os alunos são beneficiados, e muito, com aulas de teatro e de música. Aulas que estimulam e não só cobram. Não se pretende aqui diminuir nem enaltecer nenhuma matéria, mas ampliar o olhar para a Arte dentro da escola, e seus benefícios para os alunos. Além dos alunos serem beneficiados, há um grande benefício para as acadêmicas, sendo uma experiência impar, pois essas práticas proporcionam uma formação mais completa, onde além da parte teórica, há um contato com as práticas escolares, mais amplo que o estágio. Dando a oportunidade, do aluno da licenciatura, ainda na graduação, conhecer a realidade da sala de aula, proporcionando a experiência contribuindo na formação de melhores docentes. O aluno de licenciatura que tem

a oportunidade de participar do PIBID terá mais preparo para atender as necessidades das escolas, colégios e alunos.

Referência

BARBOSA, A.M. **ARTE-EDUCAÇÃO NO BRASIL**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

MENDONÇA, R. C. **ADOLESCENTE E CANTO – Definição de repertório e técnica vocal adequada a fase de mudança vocal**. 2011. 80f. Dissertação (mestrado em música), Escola de música e artes cênicas. Universidade Federal de Goiás. Goiânia 2011.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. Perspectiva, Ed. 5, São Paulo, 2010.

_____. **Jogos teatrais na sala de aula – Manual para o professor**. Perspectiva, Ed. 2, São Paulo, 2012.

_____. **Jogos teatrais – O fichário de Viola Spolin**. Perspectiva, Ed. 2, São Paulo, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **PSICOLOGIA DA ARTE**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

INTERDISCIPLINARIDADE E MOTIVAÇÃO NA ESCOLA

Andrelise Karoline Nascimento¹
Laiane Lima dos Santos²
Luana da Costa Freitas³

Resumo: Esta comunicação tem o objetivo de demonstrar a importância da interdisciplinaridade entre as disciplinas das licenciaturas em Português e Francês, visto que a interdisciplinaridade concretiza-se “na articulação das disciplinas cujos conceitos, teorias e práticas enriquecem a compreensão desse conteúdo” (DCE’s, 2008, p.27). A partir dessa diretriz, o subprojeto Língua Portuguesa e Língua Francesa Integradas na Escola (PIBID- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) da Universidade Estadual de Ponta Grossa, desenvolveu atividades com o curta metragem “A quoi ça sert l’amour” (Loius Clichy) a fim de trabalhar as duas disciplinas simultaneamente e ampliar o conhecimento do aluno.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Articulação. Motivação.

Introdução

O presente trabalho parte da premissa segundo a qual a interdisciplinaridade se estabelece quando os “conceitos, teorias ou práticas de uma disciplina são chamados a discussão e auxiliam a compreensão de um recorte de conteúdo qualquer de outra disciplina” (DCE’s, 2008, p.27). Ora se a interdisciplinaridade auxilia na compreensão e na fixação de um novo conhecimento, por que não a usarmos no nosso cotidiano escolar para melhor exemplificar um novo conteúdo aos alunos? Sabemos que muitos conteúdos ensinados na disciplina de português não parecem interessantes aos discentes, ainda sim, eles precisam entendê-los. Pensando nisso, a interdisciplinaridade pode deixar o assunto estudado mais interessante para os alunos, motivando-os a buscar novos conhecimentos sobre determinado tema.

O educando deve perceber que o conteúdo que está sendo ensinado, não será usado de maneira isolada em uma disciplina. Dessa forma “a interdisciplinaridade está relacionada ao conceito de contextualização sócio-histórica” (DCE’s, 2008, p.28), isto é, a interdisciplinaridade deve extrapolar os limites do conhecimento científico e torná-lo acessível adequando-o à realidade do aluno. Entretanto, as DCE’s alertam para “que o professor tenha cuidado para não empobrecer a construção do conhecimento em nome de uma prática de contextualização.” (DCE’s, 2008, p.28), ou seja, apesar do importante papel que o contexto sócio- histórico pode desempenhar no processo de ensino, é essencial que o docente não limite a capacidade de compreensão crítica do conteúdo. As Diretrizes ainda argumentam que, para que não haja essa limitação, é necessário que a contextualização seja apenas o ponto

1370

de partida do processo de ensino, e a partir desse ponto se possa desenvolver a sistematização do novo conteúdo.

A partir desse fato, nós acadêmicas do terceiro ano do curso de licenciatura em Letras Português Francês percebendo a dificuldade apresentada pelos nossos educandos na conjugação de verbos, optamos por trabalhar este problema (frequentemente relatado pelos alunos) através da Língua Francesa. Nesse ambiente, a língua estrangeira aparece como elemento modificador na sala de aula. A ideia é que a curiosidade despertada nos alunos por outro idioma, os motive a estudar mais a língua materna.

Desenvolvimento

Para alcançarmos nosso objetivo, fizemos uso do curta-metragem “A quoi ça sert l’amour”, do francês Louis Clichy. Título este que carrega o mesmo nome da trilha sonora do curta. A canção, por sua vez, composta por Edith Piaf. Nossa intenção é de trabalhar primeiramente o curta- metragem, analisando juntamente com os alunos os aspectos como a história, o tempo da narrativa, a linguagem presente no curta e a forma pela qual que ele foi construído.

1371

O curta-metragem por nós escolhido tem como enredo uma típica história de amor. No início da narrativa, há uma série de casais sentados nos bancos de uma praça, em um desses bancos há um menino que está sozinho. Este sai chateado da praça por ser o único que não tem uma namorada. No caminho de volta ele passa por uma garota que não o percebe até que, inesperadamente, cai um piano ao lado do menino. Essa construção presente no curta passa a antiga ideia de que os céus conspiram a favor de um casal. Nesse momento, os dois se apaixonam e logo começam as crises presentes em um relacionamento. Obviamente, o amor que um sente pelo outro supera todas as brigas enfrentadas pelo casal e o curta- metragem é encerrado com beijo dado no topo de uma escadaria em frente a uma igreja enquanto a menina carrega um buquê de flores nas mãos. O que passa a impressão de um possível casamento entre os dois.

Além dessa típica história de amor narrada no curta-metragem, podemos explorar outras características presentes na narrativa. Como o tempo em que essa história se passa. Observar com os alunos os objetos apresentados no curta como a televisão antiga que aparece no meio das brigas do casal ou os carros que não se parecem com os automóveis vistos

atualmente nas ruas. Além do formato em que o curta foi construído, que também passa ideia de que a história narrada se passa nos anos setenta ou oitenta.

E por fim, podemos abordar a linguagem presente na obra. O fato do curta não possuir um diálogo atrapalhou a compreensão do mesmo? Apesar do curta-metragem não ter falas, há algum texto presente nele? Esta última abordagem é importante para que os alunos reflitam sobre o conceito de texto, o texto só existe da forma escrita ou há outras formas de textos? Nessa etapa do trabalho é válido ressaltarmos o conceito estabelecido por Irandé Antunes de que "todo texto é a expressão de algum propósito comunicativo" (ANTUNES, 2010, p. 21), isto é, o texto vai muito além dos limites da escrita, portanto todo e qualquer gesto que expresse algum propósito comunicativo pode ser entendido como texto.

Após essa atividade de reflexão sobre esse texto, trabalhar-se-á com os alunos os seguintes tempos verbais: Presente e Pretérito Perfeito do Indicativo, entretanto para que essa atividade desperte interesse nos alunos, usaremos a língua francesa como elemento motivador na sala de aula. O verbo escolhido para se trabalhar com a classe faz parte da temática que envolve o curta-metragem "A quoi ça sert l'amour" que é o verbo *amar*.

1372

Primeiramente, questionaremos os alunos se todos sabem conjugar o presente e o pretérito perfeito do verbo amar. Dando sequência a essa atividade, escreveremos no quadro o presente do indicativo, feito isso apresentaremos o verbo *aimer* que corresponde ao verbo amar. Nessa parte da atividade, explicaremos que na língua francesa o verbo *aimer* pode ser entendido também como "gostar de" e em seguida conjugaremos o presente do indicativo do verbo *aimer* ao lado do amar. Da mesma forma faremos com o pretérito perfeito e o *passé composé*, ressaltando que embora esses tempos tenham o mesmo "significado" a forma de construí-los é diferente, pois, ao contrário do português, no francês há a necessidade do verbo auxiliar *avoir*.

Conclusão

O trabalho tem demonstrado resultados muito satisfatórios, os alunos se mostram receptivos ao projeto. A língua francesa desperta neles uma curiosidade muito positiva para busca de novos conhecimentos. A atividade sobre os verbos deixou os discentes encantados por eles falarem e escreverem em francês. Nosso trabalho não motivou apenas os alunos, mas a nós também como futuras professoras. Pois o reconhecimento e a disposição dos alunos em

realizarem todas as atividades propostas na sala certamente serve como incentivo a repensarmos as formas de se dar aula, porque se de uma determinada maneira não alcançamos o nosso objetivo, provavelmente há outro modo de alcançá-lo.

Referências

CLICHY. Loius. A quo ça sert l'amour. Disponível em: www.cinemadebuteco.com.br/colunas/curta-libre-colunas/curta-libre-quoi-ca-ser-lamour_27/. Acesso em: 08 set 2014.

ANTUNES, Irandé. **Análise de texto** – Fundamentos e práticas. 5.ed. São Paulo. Parábola Editoria, 2010.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa**. Curitiba: SEED, 2008.

INTERDISCIPLINARIDADE E PEDAGOGIA FREINET: UMA COMBINAÇÃO POSSÍVEL

Marceli Behm Goulart¹
Rosimeire Bárbara Nabozny²
Janaina Freitas da Silva³
Andrea Siqueira Hass⁴

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo apresentar um projeto interdisciplinar desenvolvido no contexto do projeto PIBID Interdisciplinar da UEPG. O projeto fundamenta-se na pedagogia de Freinet, que é apresentada ao longo do trabalho, bem como referências teóricas sobre interdisciplinaridade. O projeto teve como temática o aparelho digestivo humano e foi planejado e desenvolvido em duas turmas de 5ª ano da Escola Reitor Álvaro Augusto Cunha Rocha, em Ponta Grossa. Como resultados deste projeto destaca-se a vivência da cooperação, da comunicação e expressão livre e do tateamento experimental, propiciando às crianças o desenvolvimento da autonomia, colocando-as como sujeitos no processo de aprendizagem e o professor como mediador desta aprendizagem, bem como a necessidade de ampliação e aprofundamento da interdisciplinaridade nos projetos futuros.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Freinet. Aparelho digestivo.

PIBID Interdisciplinar

No último edital do PIBID (Edital CAPES nº 61/2013) foram selecionadas 284 instituições de todo o Brasil (CAPES, 2014). Destas instituições, 104 tiveram subprojetos interdisciplinares aprovados, totalizando 167 subprojetos, ou seja, há instituições que abrigam mais de um projeto interdisciplinar em diferentes campos. Na região sul do Brasil são desenvolvidos 30 projetos interdisciplinares assim distribuídos: 12 projetos no Rio Grande do Sul; 9 projetos interdisciplinares no estado de Santa Catarina; e 9 projetos interdisciplinares no Paraná.

O subprojeto interdisciplinar da UEPG tem como tema articulador o preparo do educando para o exercício da cidadania, está organizado em dois eixos: Eixo I – envolvendo as licenciaturas em Artes Visuais, Música, História e Física; EIXO II- licenciaturas em Matemática, Pedagogia, Geografia e Biologia.

O Eixo II do subprojeto PIBID Interdisciplinar da UEPG, busca articular as diferentes áreas de conhecimento envolvidas, na compreensão da transição que acontece na passagem do aluno do 5º ano (antiga 4ª série) para o 6º ano (antiga 5ª série) do Ensino Fundamental.

O PIBID Interdisciplinar da UEPG– Eixo II envolve 12 acadêmicos bolsistas dos cursos de licenciatura em Matemática, Geografia, Pedagogia e Biologia, uma coordenadora de

¹ Coordenadora do PIBID Interdisciplinar, doutora em Educação, UEPG, marcelibg@gmail.com.

² Supervisora do PIBID Interdisciplinar, CAIC-Ponta Grossa, r.nabozny2hotmail.com.

³ Professora do CAIC – Ponta Grossa.

⁴ Professora do CAIC – Ponta Grossa.

área e, portanto, professora da UEPG, uma professora de 6º ano do ensino fundamental da área de Matemática e uma professora polivalente de 5º ano. O projeto é desenvolvido no Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente Reitor Álvaro Augusto Cunha Rocha – CAIC – um órgão suplementar da Universidade Estadual de Ponta Grossa e que abriga duas escolas: Escola Reitor Álvaro Augusto Cunha Rocha (Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental) e Escola Estadual Professora Hália Terezinha Gruba (séries finais do Ensino Fundamental).

Pressupostos teóricos: a interdisciplinaridade e a Pedagogia de Freinet

Inicialmente o projeto PIBID Interdisciplinar Eixo II da UEPG assumiu a interdisciplinaridade enquanto atitude de abertura, não preconceituosa, em que todo o conhecimento é igualmente importante; o diálogo enquanto única condição de possibilidade da interdisciplinaridade; o conhecimento do lugar de onde se fala como condição fundamental para quem necessita investigar como proceder ou como desenvolver uma atitude interdisciplinar na prática cotidiana (FAZENDA, 2011).

No entanto, a busca por mais referenciais e subsídios para o projeto, levaram a constatação da existência de uma ampla bibliografia sobre o tema, da falta de consenso quanto ao conceito de interdisciplinaridade (POMBO, 1993; SANTOMÉ, 1998; FAZENDA, 2011), da ausência de fronteiras claras para que um trabalho seja considerado, multi, pluri, inter ou transdisciplinar. Esta divergência entre os conceitos, e uma ênfase na bibliografia em reforçar ‘o que não é interdisciplinaridade’ acaba se tornando um aprisionamento para que professores e outros envolvidos no cotidiano da escola se sintam capazes de empreender uma experiência interdisciplinar, ou seja, partir do desejo, do plano, para uma ação concreta. Neste sentido, a proposta de Pombo (1993) parece, neste segundo momento do projeto, a mais interessante para o grupo PIBID Interdisciplinar –UEPG Eixo II, no sentido de libertar o grupo para experiências, considerando que

... mais importante do que procurar estabelecer fronteiras rígidas entre esses conceitos e as práticas de ensino para que eles remetam, mais fecundo do que limitar espaços de significação intransponíveis, será conhecer a natureza contínua de um processo de crescente integração disciplinar, no qual a pluridisciplinaridade seria pólo mínimo de integração disciplinar, a transdisciplinaridade o pólo máximo e a interdisciplinaridade o conjunto das múltiplas variações possíveis entre os dois extremos” (POMBO, 1993, p. 12).

A proposta pedagógica da Escola Reitor Álvaro Augusto Cunha Rocha tem como um dos seus pilares de sustentação, a Pedagogia Freinet. A proposta de Freinet (educador francês

que viveu entre 1896 à 1966), é um movimento de reação contra tudo o que existe de tradicional na escola. A sala de aula passa a ser o lugar onde professor e alunos discutem conjuntamente, em clima de harmonia e disciplina, tanto os conhecimentos básicos da aprendizagem, como os problemas da vida cotidiana. É uma educação que respeita o indivíduo e a diversidade e reencontra a identidade própria do ser humano através da individualidade de cada um; que respeita as crianças tais quais elas são, sem submetê-las a modelos pré- estabelecidos e que as ajuda na formação de sua personalidade. É uma pedagogia real e concreta que procura oferecer às crianças e aos adolescentes uma educação condizente com as suas necessidades e mediante as práticas cotidianas (ABDEPP, 2014).

A pedagogia de Freinet tem como base três princípios: o princípio da cooperação, o princípio da comunicação e expressão livre, e o princípio do tateamento experimental (ABDEPP, 2014). Algumas técnicas compõem a Pedagogia de Freinet, e estão apoiados nos princípios de sua proposta: aula-passeio; auto-avaliação; correspondência interescolar e interclasses, encontros dos correspondentes, ateliês/cantinhos temáticos na sala de aula, ateliê coletivo, fichário de consulta, imprensa escolar, livro da vida, plano de trabalho, texto livre, desenvolvimento do espírito científico, roda de conversa e jornal de parede/assembleia (ABDEPP, 2104).

1376

O projeto

A proposta ‘Sistema digestivo: a rota dos alimentos’ surgiu a partir do tema de interesse ‘corpo humano’, nos dois grupos de 5º anos da escola Reitor Álvaro Augusto Cunha Rocha. Houve um consenso entre os alunos e professoras para aprofundar o conhecimento sobre o sistema digestivo, já que o tema corpo humano é muito amplo.

Considerando uma das funções da escola, a de estimular nas crianças a vontade de adquirir novos conhecimentos, o trabalho baseou-se na pesquisa bibliográfica.

Para iniciar os alunos nas pesquisas ‘Sistema digestivo: a rota dos alimentos’ optou-se por dividir o sistema em partes sem perder de vista a totalidade, a fim de estudarem de forma particularizada cada órgão em que acontece o processo de digestão.

Ao longo do projeto foram desenvolvidas algumas das técnicas propostas por Freinet, tais como: planejamento cooperativo para elencar o que seria estudado, aula-passeio para aprimoramento do assunto a ser estudado no departamento de Biologia da UEPG, discussões em grupos, confecção de materiais para estudo, mini aula partindo do estudo que os alunos fizeram que sobre o tema e o texto cooperativo para registrar o que foi estudado. Para fixação

dos conteúdos nos utilizamos de jogos tradicionais como dominó, jogo do mico, jogo da memória, jogos de tabuleiros, todos relacionados a rota que os alimentos fazem em nosso corpo e dicas de uma alimentação para um melhor funcionamento do sistema digestório. Este estudo culminou na Mostra Cultural com a apresentação do tema para os visitantes e logo após escolhiam um jogo para testar os conhecimentos adquiridos.

Além deste trabalho procuramos relacionar o tema com a disciplina de Matemática, a problematização através dos jogos, fazendo com que eles relacionassem o que estavam jogando com situações problema elaboradas em sala de aula, utilizando as medidas de comprimento na confecção dos jogos, bem como na quantificação de materiais que seriam necessários para esta atividade; na disciplina de Arte explorou-se a confecção e transformação artística e com excelência dos materiais; já na Língua Portuguesa, a argumentação para expor suas ideias usando corretamente a Língua Portuguesa, a escrita para a produção de cartazes para as mini aulas, produção de resumos de estudo e de textos cooperativos.

Conclusões e considerações finais

O tema ‘Sistema digestivo: a rota dos alimentos’ permitiu aos alunos realizarem estudos sobre este sistema que constitui o corpo humano, possibilitando o estabelecimento de relação entre a sua estrutura e funcionamento, e o meio ambiente, compreendendo a importância dos cuidados necessários para uma vida prazerosa e saudável.

Além disso, foram vivenciados intensamente os princípios da pedagogia de Freinet, cooperação, comunicação e expressão livre e tateamento experimental, propiciando às crianças o desenvolvimento da autonomia, colocando-as como sujeitos no processo de aprendizagem e o professor como mediador desta aprendizagem.

O projeto também possibilitou algumas vivências interdisciplinares, ainda tímidas, mas que foram avaliadas positivamente pelo grupo, deixando o desafio de serem ampliadas e aprofundadas em novos projetos. Como afirma Santomé “... Sua perfectibilidade é realizada na prática; na medida em que são feitas experiências reais de trabalho em equipe, exercitam-se suas possibilidades, problemas e limitações” (1998, p. 66).

Referências

CAPES. **Edital** n° **61/2013**, 2013 Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf. Acesso em: 17 abri. 2014.

CAPES. **Relatório de Geração de Pagamento de Bolsas 03/2014**, 2014. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Relatorio-Bolsas-Pibid-03-2014.pdf>>. Acesso em: 16 abri. 2014.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: Efetividade ou ideologia**. 6 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011. Disponível em: <http://www.pucsp.br/gepi/downloads/PDF_LIVROS_INTEGRANTES_GEPI/livro_integracao_interdisciplinaridade.pdf>. Acesso em 16 abri. 2014.

POMBO, O.; LEVY, T.; GUIMARÃES, H. A interdisciplinaridade: conceitos, problemas e perspectivas. In: _____. **Interdisciplinaridade: reflexões e experiência**. 2 ed. Lisboa: Editora Lisboa, 1993. p. 8-14. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/mathesis/interdisciplinaridade.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2014.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998

INTERDISCIPLINARIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Silvane Nazario da Silva¹
Cristiane Aparecida Ribeiro Bueno²

Resumo: O aluno bolsista/PIBID deve estar aberto ao desenvolvimento de novos conhecimentos para ser utilizado em sua futura docência. Visando esta intenção buscamos compreender o que é a interdisciplinaridade por meio de fontes bibliográficas e como ocorre sua aplicação. Embora haja críticas a respeito desta tendência, a importância de sua aplicação na sala de aula é notória, pois viabiliza possibilidades de contribuir para a construção do conhecimento por parte dos alunos.

Palavras-chave: Prática pedagógica. Interdisciplinaridade. Construção de conhecimento.

Para que se efetive um saber significativo e vinculado com a prática pedagógica, alguns pensadores defendem a interdisciplinaridade. Seguindo esta temática neste trabalho procuraremos refletir sobre a interdisciplinaridade enquanto caminho facilitador do trabalho pedagógico, pois possibilita ao professor pensar, agir e repensar sua prática compreendendo que sua ação docente é a base da construção dos saberes a serem trabalhados em sala de aula com seus educandos. De acordo com Libâneo (2001, p. 31), “A noção mais conhecida de interdisciplinaridade é a de interação entre duas ou mais disciplinas para superar a fragmentação, a compartimentalização de conhecimento [...]”.

1379

Partindo do interesse em formar um sujeito com conhecimento amplo no sentido de pensar e agir sobre a sua realidade, ou seja, com conhecimento tanto social como político, questões são formuladas para desenvolver um método eficaz para educação. Mas, como formar um indivíduo na perspectiva da totalidade, se a própria educação é apresentada de forma fragmentada? Como transmitir um ensino que tenha vínculo com a prática se o próprio conteúdo for desvinculado a outros?

É analisando as ineficácias resultantes da formação escolar tradicional, que a interdisciplinaridade foi, e é pensada e sugerida, a fim de romper com a compartimentalização do ensino. No entanto, para isto não basta criatividade para interligar os conteúdos, é preciso uma compreensão do trabalho a ser realizado, visando à interdisciplinaridade. De acordo com FAZENDA (2001, p. 144, grifo do autor) precisamos compreender que

¹Graduanda do curso de Pedagogia da UNIOESTE- Cascavel, participante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), 2014. E-mail: silvane.nazario@hotmail.com.

² Supervisora PIBID – Programa de iniciação a Docência – 2014. Mestre em Educação pela UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Sociais - GEPPES. Professora da Rede Municipal de Ensino de Cascavel-PR. E-mail: cristianeapbueno@yahoo.com.br.

[...] a totalidade só pode ser percebida num momento preciso, num corte agudo, porém a totalidade pode ser decifrada, desdobrada em camadas. A primeira é sempre *superficial*, como um olhar casual. O professor interdisciplinar, em seu primeiro contato com a classe, olha-a de primeira vez. Desconhece o nome de seus alunos, o brilho de seus olhares. Inquieta-se num olhar divergente e difuso, mas, aos poucos, passa a olhar detalhes, decifrá-los e por fim conhecê-los, compreendê-los.

Este olhar o qual a autora se refere, permite ao educador planejar suas aulas apresentado algo além do que está posto, e valorizando o que o aluno pode alcançar. A interdisciplinaridade ocorre a partir da disciplina, ou seja, só há articulação entre as disciplinas, se cada uma estiver devidamente definida. Refletir e discutir sobre interdisciplinaridade pode ser complexo, pois esta é mais identificável na ação/atuação do professor, porém não desconsiderando a teoria, pois é da teoria que surge ideias para ação prática. Portanto a interdisciplinaridade se configura na ação do educador como afirma Fazenda (2008, p. 89, grifo do autor):

Interdisciplinaridade não é uma categoria do conhecimento, mas uma *ação*. Seria, parodiando Platão em sua definição de arte política na sua teoria idealista de estado, a *arte do tecido* que nunca deixa que se estabeleça o divórcio entre os diferentes elementos. A ação política assegurada contra a irrepreensível contingência do real.

1380

Frigotto (1995, p. 26 - 31) apresenta “a interdisciplinaridade como necessidade”, no viés dialético que constitui o homem social, ou seja, as novas necessidades que vão surgindo substituindo as já estabelecidas. Para sanar as novas necessidades é preciso reformular conceitos e ideias, para isto a interdisciplinaridade se faz útil e bem-vinda. No entanto, o autor destaca que alguns educadores compreendem “a interdisciplinaridade como problema” pelas limitações e as complexidades que o indivíduo encontra ao buscar conhecer uma realidade, considerando a historicidade que circunda o ser social.

Críticos afirmam que realizando a interlocução entre disciplinas, retira a característica específica de cada uma, pois quando se trabalha, por exemplo, com ciências integrando português e arte, despreza-se a disciplina primária, nesta perspectiva há uma hierarquia das disciplinas. Enquanto alguns educadores procuram manter a estrutura educacional visando o aprendizado fragmentado, a interdisciplinaridade combate com a hierarquia disciplinar, colocado todas em um mesmo patamar, valorizando-as igualmente.

A abordagem interdisciplinar como pressuposto metodológico considera que muitos conteúdos, ainda que específicos, se articulam permanentemente com outros conteúdos e isso torna necessária uma aproximação entre eles, mesmo entre os tratados por diferentes disciplinas escolares. As relações interdisciplinares se

estabelecem quando conceitos, modelos ou práticas de uma dada disciplina são incluídos no desenvolvimento do conteúdo de outra (PARANÁ 2007, p. 40).

Embora na divisão disciplinar, a que detém um tempo maior para sua abordagem é a Língua Portuguesa e a Matemática, estas podem ser trabalhadas concomitantemente em todas as áreas do conhecimento. Sendo assim, na prática pedagógica por meio da ação do professor, ao se estabelecer uma relação entre os conteúdos, possibilita aos educandos uma construção do conhecimento que permite uma compreensão diferente ao que já foi proposto, facilitando a assimilação do conteúdo e sua utilização na vivência cotidiana. Desta forma o conteúdo que recebe menos atenção se torna mais atraente pelo fato de não ser um conteúdo fechado e possibilitar outras metodologias de trabalho.

Na atualidade é imprescindível que se pense novas formas de ensino para atender a demanda escolar de modo objetivo, para que assim a escola possa continuar cumprindo com sua finalidade. Uma vez que foi introduzida a ideia de interdisciplinaridade, é importante resgatá-la e repensar a sua prática, caminho este que possibilita além de renovar a forma de ensino, formar um novo modelo de sujeito, visto que os alunos de hoje são os adultos atuantes de amanhã.

1381

Referências Bibliográficas:

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração como proposta de uma nova ordem na educação.** In: CANDAU, Vera Maria (org). Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender/ Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) – Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 2ª edição.

_____. **Interdisciplinaridade:** história, teoria e pesquisa. 15ª edição. Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico. Papyrus Editora. Campinas – SP, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais.** In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito.* Petrópolis: Vozes, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. **ADEUS PROFESSOR, ADEUS PROFESSORA? Novas exigências educacionais e profissão docente.** (Coleção Questões da Época; v.67)- São Paulo: Cortez, 2001. 5. Ed.

PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná: Ciências**(versão preliminar) Curitiba, 2008.

Fonte: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_cien.pdf Acesso em: 10/08/2014.

INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO MÉDIO: EXPERIÊNCIAS DE DISCENTES - PIBID/PUCPR – NO SUBPROJETO INTERDISCIPLINAR NO COLÉGIO ESTADUAL LYSÍMACO FERREIRA DA COSTA

Daniele Litvin Santos¹
Juliana Flávia Ferreira Martins²
Ronaldo Medeiros dos Santos³

RESUMO:Relato de experiência de bolsistas do subprojeto interdisciplinar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, desenvolvida pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, integrado do Colégio Estadual Lysímaco Ferreira da Costa. Temos como objetivo compartilhar as principais experiências, ideias, métodos e dificuldades. Iniciamos, portanto, propondo estratégias diferenciadas com a inclusão da interdisciplinaridade no âmbito escolar. Para isso, buscamos uma relação ensino-aprendizagem mais envolvente com os estudantes e contribuintes da escola. Procurando trabalhar em espaços diferenciados, como forma de inclusão dos mesmos. A resposta dos estudantes às estratégias trabalhadas nos firmou mais seguros do planejamento de práticas docentes mais motivadoras, criativas, instigantes e curiosas, ampliando a relação professor-aluno tornando-os mais críticos e participantes da construção do conhecimento.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Aprendizagem. Motivação.

INTRODUÇÃO

Iniciou-se na década de 90 a ideia de interdisciplinaridade; sendo definida como a integração recíproca entre várias disciplinas e campos do conhecimento. Mas apenas se faz anunciar, e os educadores não sabem bem o que fazer, sentem-se inseguros. (FAZENDA, 1993). E no primeiro semestre de 2014 a instituição da qual fazemos parte se uniu e apresentou um novo projeto - o interdisciplinar; tendo como eixo a educação em direitos humanos com enfoque em ações interdisciplinares. E aqueles que já possuíam experiência docente em sua área de projeto específico, foram convidados a se integrar ao projeto.

E a atitude dos quinze integrantes após oficinas, pesquisas, análise da legislação (Constituição Federal e LDB) e planejamento frente ao novo desafio, foi de ousadia, de pesquisa e da busca pela transformação da insegurança em construção coletiva.

Tendo como uma das referências Ivani Fazenda (1993), percebemos que:

O ensino interdisciplinar nasce da proposição de novos objetivos, de novos métodos, de uma nova pedagogia, cuja tônica primeira é a supressão do monólogo e a instauração de uma prática dialógica. Para tanto, faz-se necessária a eliminação das barreiras entre as disciplinas e entre as pessoas que pretendem desenvolvê-las. (FAZENDA, 1993)

¹ Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Bolsista do PIBID-PUCPR. E-mail: dani.litvin@hotmail.com.

² Supervisora no Colégio Estadual Lysímaco Ferreira da Costa do subprojeto Interdisciplinar do PIBID- PUCPR. E-mail: jufflafe@yahoo.com.br.

³ Graduando do Curso de Licenciatura em Filosofia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Bolsista do PIBID-PUCPR. E-mail: medeiroronaldo@hotmail.com.

A citação acima nos dá uma visão clara da importância do trabalho interdisciplinar e a necessidade de apresentar aos estudantes que o conhecimento se constrói de mãos dadas, pois diariamente estamos envolvidos com os ensinamentos absorvidos em sala de aula. Para se ter um bom entendimento do conteúdo de genética, por exemplo, o aluno deve possuir conhecimentos básicos de probabilidade e porcentagem, ou seja, este conteúdo envolve a disciplina de matemática. Desta maneira passamos maior visibilidade e motivação aos nossos estudantes, expandindo também a capacidade crítica.

Prosseguimos com o objetivo de relatar nossa experiência, enquanto bolsistas do mencionado curso no projeto PIBID desta entidade, entre o primeiro e início do segundo semestre de 2014.

METODOLOGIA

Para a elaboração do projeto, realizamos um questionário com o intuito de indagar os professores, os alunos, e os pais de nossos estudantes acerca de seus conhecimentos sobre os Direitos Humanos. Precisávamos entender o que era e como eles enxergavam essa ideia que, de certa maneira, está em voga nos dias de hoje. Apontar, justamente, onde a falta de conhecimento está aparecendo, foi, primeiramente, nossa principal meta. As perguntas do questionário versavam desde os pontos de vista da prática até a relação aos artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

A partir dos resultados avaliados, começamos a entrar em contato com o mundo dos Direitos Humanos e o trazer a realidade dos alunos em questão, com atividades práticas e até mesmo, com atividades práticas e até mesmo teóricas, suprimindo a falta deste conteúdo no âmbito escolar, também, em suas relações à vida social. É de extrema importância situá-los no hoje de nossa história e, de maneira a envolvê-los, despertar ainda mais o conhecimento sobre este assunto onde estão inseridos, ao mesmo tempo em que estão distantes dele pela falta de informação.

A primeira atividade realizada com os estudantes do ensino médio, envolvendo os segundos e terceiros anos em abril de 2014 foi de um júri simulado sobre os “justiceiros”, tema muito comentado em abril de 2014; trabalhamos com textos que os apoiavam e também contra, fundamentados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, contando com as opiniões do júri popular; obtivemos ótimos resultados e conseguimos refletir ao final a cerca dos questionamentos que surgiram, os orientando a pesquisar e se aprofundar em assuntos

corriqueiros, para que não sejam influenciados completamente pela mídia; e que possam dar opiniões fundamentadas.

O grupo participou de um Seminário Interdisciplinar de Promoção à Saúde na PUCPR, que nos auxiliou a respeito da nossa formação pessoal antes do contato com o aluno, de forma como se nós, de certo modo, experimentássemos as possibilidades antes de aplicá-las à prática docente. A partir de então elaboramos uma oficina sobre gravidez na adolescência, os membros do grupo juntamente com os supervisores se uniram e trouxeram objetos que representem uma profissão, dentre elas tínhamos: bola de futebol, luva de Box, jaleco de medicina, jaleco de professor, cap de marinheiro, martelo, violão, jornal, gravata, fantasia de festa, cd, calculadora, paquímetro, régua, Becker, entre outros. Nossos estudantes foram organizados em círculos, cada um recebeu alguns dos objetos citados a cima e em seguida foram vendados; para cinco meninas e cinco meninos entregamos uma bexiga que representavam a gravidez ao meio da construção de suas carreiras; ao longo destes fomos explicando o objetivo da atividade e então colocamos músicas para reflexão e fomos proclamando frases como: “Galera, passei em Filosofia na PUCPR”; “Mãe, estou grávida”; “Recebi uma proposta para ir à Portugal a trabalho, mas estou grávida”; “Era meu sonho, será que é menino ou menina?”; “Amor que noticia ótima, meu sonho é ser Pai”; “Precisarei trancar a faculdade por alguns meses, mas isso não impedirá que eu continue mas tarde”; E em seguida foram desvendados e propusemos um debate a cerca do tema; foi muito produtivo, um estudante nos relatou: “Eu antes desta reflexão e debate sumiria caso minha namorada estivesse grávida, mas agora eu confesso que jamais faria isso”. Passamos também dois vídeos relatando adolescentes grávidas em diferentes regiões do País, apresentando diferentes realidades.

1384

Trabalhamos também com músicas no intervalo, oficina de hip hop a respeito da função social exercida pelo estilo musical, e ao fim a criação da composição musical promoveu a criatividade artística dos alunos. Criação de uma página no Facebook: “Ter ou não ter direitos, eis a questão”; jornal da escola (disponível nos corredores); parceria e aproximação do grêmio da escola; restituição da rádio em parceria com o grêmio, contando com oficinas de aperfeiçoamento organizadas pelos integrantes de nosso grupo que possuem experiência com esta modalidade; organizamos a feira das licenciaturas aos terceiros anos do ensino médio, (cada integrante representou sua profissão), mas com acesso disponível a todos que tivessem interesse; trouxemos noventa alunos até a PUCPR para a feira de profissões, acompanhados pelos bolsistas e supervisores da escola.

Como nos aproximamos das eleições 2014 sentimos a necessidade de trabalhar com os terceiros anos do ensino médio as funções de cada cargo político e suas importâncias, para que nossos estudantes tenham consciência da conquista do voto, de como surgiu esta necessidade e como estamos atualmente, após vários protestos e reivindicações; depois dos debates os estudantes se dividiram em grupos nos quais cada grupo ficou responsável por representar um cargo político e apresentar então a todos seus colegas as propostas que envolviam seu partido fictício. E a todos que estavam assistindo levantavam as placas curti e não curti e faziam suas observações. O aproveitamento foi excelente.

A maneira como eram aplicadas as atividades fazia com que os alunos fossem o meio e o fim da proposta – sentados em círculos ou em grupos, de maneira a favorecer a troca de ideias. Estando inclusos no meio dinâmico, a formação do senso crítico sobressaía o senso comum possibilitando ainda mais que a aprendizagem ficasse fora dos padrões a tempos hierarquizados. Neste sentido, o amadurecimento dos alunos era visível e, de acordo com os mesmos, se tornaram muito mais responsáveis e interessados, abrindo a mente para novos caminhos, criando certa autonomia e independência na hora de realizar os trabalhos escolares.

1385

CONCLUSÃO

A experiência proporcionada pelo PIBID tem sido extremamente válida para o desenvolvimento docente dos graduandos. Como acadêmicos de Licenciaturas torna-se muito importante que se possa entrar em contato de modo efetivo com as práticas de ensino. Dessa forma, várias foram as oportunidades de colocar em prática todas as teorias até agora estudadas na instituição de ensino PUCPR. No dia a dia escolar pôde-se vivenciar a realidade profissional como verdadeiros professores, já que foi dada a total liberdade para trabalhar com os alunos. Ao longo do semestre planejaram-se atividades, que foram aplicadas em cada sala do Ensino Médio com muito apreço e percebeu-se que os alunos, de modo geral, foram bastante participativos e interessados, o que resultou em um desenvolvimento bastante produtivo.

De certa forma, os alunos, especificamente, de Ensino Médio puderam construir conjuntamente um conhecimento significativo de várias vertentes sobre a temática em Direitos Humanos, o que resultou em um trabalho bastante produtivo. Portanto, toda a prática vivenciada, seja por parte dos graduandos, alunos do colégio e até mesmo pelos supervisores proporcionou momentos de enriquecimento, no que diz respeito aos conhecimentos

adquiridos para a vida, que partem da fundamentação teórica para a prática perante a sociedade.

Os impactos surgidos no Colégio Estadual Lysímaco Ferreira da Costa foram relatados pelos alunos por intermédio do grêmio estudantil e pelos professores envolvidos nas dinâmicas. A atuação do PIBID fez com que despertasse uma nova forma de entender e compreender os Direitos Humanos inseridos na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Segundo os próprios alunos, o fato de saírem de sala de aula, dos livros didáticos, do quadro e giz faz com que este projeto alcance resultados mais produtivos e discussões mais críticas. Estes debates foram levados pelos alunos para as salas de aula tendo uma repercussão maior do que o previsto, sendo trabalhados os temas com os demais professores do colégio que resulta em uma interdisciplinaridade. Também se observou a participação na página do facebook com publicações e comentários.

REFERÊNCIA

FAZENDA, I. C. A.; **Interdisciplinaridade**: Um projeto em parceria. São Paulo: Loyola, 1993.

1386

INTERVENÇÃO PIBID HISTÓRIA UENP: MITOLOGIA GREGA E SUAS REPRESENTAÇÕES

ALEXANDRE AMANCIO BAZAN¹
NÉFILLY CECÍLIA DE LIMA²

Resumo: O presente trabalho pretende relatar a experiência de uma intervenção do PIBID-História/UENP realizada no colégio Rio Branco da Cidade de Santo Antônio da Platina – Paraná, com alunos de 1º Ano de Ensino Médio. A atividade tinha como objetivo explorar a mitologia grega enquanto representação na sociedade atual e propor reflexão destes usos com os alunos.

Palavras-chave: Mitologia. Usos do passado. Ensino de História.

Introdução:

A intervenção acerca da Mitologia Grega foi aplicada nos Primeiros anos matutinos do Colégio Rio Branco de Santo Antônio da Platina – Paraná pelos alunos Graduandos de História da UENP, (Universidade Estadual do Norte do Paraná) inscritos no PIBID (Programa Institucional de Bolsas Iniciação a Docência). Os bolsistas participantes são alunos dos cursos de Licenciatura de História, inseridos no cotidiano de escolas da rede pública onde os mesmos planejam e participam de experiências metodológicas de caráter inovador, que buscam a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

A aula foi aplicada nas salas dos primeiros anos 1º A, B e C da instituição, pelos alunos bolsistas Alexandre Amancio Bazan, André Massayuki Hoyassy, Elisa Theodoro de Souza, Néfilly Cecília de Lima, Ruhama Ariella Sabião Batista nos dias 15 e 16 de maio de 2014.

A escola localizada na área central da cidade, dispõe de 1455 alunos distribuídos em 55 turmas nos 3 períodos. A instituição é bem estruturada, possui biblioteca, laboratório de informática, laboratório de química, duas quadras cobertas, cantina e refeitório.

O Conceito de mitologia grega e de representação

Nossa aula sobre mitologia foi focada e voltada ao conceito de representação, o que aquilo representava para os gregos aquela época e quais suas representações e influências desses mitos hoje em nossa sociedade. A ideia era mostrar aos alunos, a significância desses mitos hoje em suas vidas.

¹ Graduando em História pela Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP ;xandersap@yahoo.com.br

² Graduanda em História pela Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP ;ncl92@bol.com.br

A aula foi apresentada através de exibição de slides, mostrando algumas representações de história em quadrinhos, marcas, músicas, filmes e as demais mídias para mostrar aos alunos a representação da mitologia nos dias atuais.

Foi ressaltado também que há um conceito de representação por substituição ou delegação de personagens, poderes e atributos. A representação não é uma cópia do real, sua imagem perfeita, espécie de reflexo, mas uma construção feita a partir dele

Representar é, pois, fundamentalmente, estar no lugar de, é presentificação de um ausente; é apresentar de novo, que dá a ver uma ausência. A idéia central é, pois, a da substituição, que recoloca uma ausência e torna sensível uma presença. (PESAVENTO, 2008, p. 40)

Em nossa sociedade moderna, muitos comportamentos míticos ainda aparecem aos nossos olhos, não que isto se trate de uma sobrevivência da mentalidade antiga, mas devido a alguns aspectos e funções do mito, os quais fazem parte do ser humano.

Os personagens das histórias em quadrinhos trazem presentes em seus desenhos e em seus diálogos os heróis mitológicos ou folclóricos. Hoje os super-heróis representam para nós o papel antes representado pelos deuses nas sociedades do passado (KNOWLES, 2008).

Esses personagens encarnam de tal maneira os ideais da sociedade que, qualquer mudança que aconteça nas suas formas de agir ou, em casos mais específicos, em se tratando da morte de um herói dos quadrinhos, ocasiona verdadeiras crises nas pessoas que são leitoras assíduas dessas histórias.

Os mitos foram relatados muito antes do advento da escrita e foram a base da maioria das religiões, filosofias, literatura e arte do mundo. Relatavam a poderosa expressão da imaginação humana por meio de uma forma de narrativa para criar uma linguagem universal. Contém o tesouro de pensamentos, formas linguísticas, imaginações cosmológicas, preceitos morais e que constituem a herança comum dos gregos.

Na História Antiga Grega a população tinha uma crença politeísta, e acreditava em vários deuses e seres míticos. Apresentamos aos alunos várias representações dos deuses e seres míticos: seres poderosos, muitas vezes envolvidos na criação e na destruição do Universo. Eles são parte das divindades, que também incluem fenômenos ou elementos da natureza. As explicações de eventos do clima, por exemplo, que aconteciam no dia a dia eram atribuídas aos deuses, adventos como vento, tempestade, chuva, seca entre outros.

Dentro do contexto da Mitologia Grega aparecem também os Heróis ou Semideuses que segundo os contos os Semideuses eram filhos de deuses com humanos que tinham uma

habilidade mais apurada. Heróis são humanos comuns cujos feitos são extraordinários, como Aquiles. Hércules e Perseu, por exemplo, têm mães mortais, mas os dois foram gerados por Zeus.

Mitos são uma forma que sociedades como a grega, que antecedem a nossa em milhares de anos, tinham de tentar compreender o mundo à sua volta; eles existiram em diversos povos, e se assemelham de forma impressionante entre si, o que mostra como os seres humanos não são tão diferentes assim entre eles, indiferente das épocas, dos lugares e das formas de pensar. Os gregos cultuavam o corpo e as habilidades físicas, seus mitos são repletos de feitos heróicos e deuses que possuem personalidades humanas, sentimentos como amor e ira, não são bons ou maus, assim como as pessoas.

A aplicação das representações em sala de aula

Fizemos a comparação de algumas imagens como a figura mitológica do Pã (Lupércio ou *Lupercus*) sendo o deus dos bosques, dos campos, dos rebanhos e dos pastores na mitologia grega. É representado com orelhas, chifres e pernas de bode, amante da música, traz sempre consigo uma flauta. É temido por todos aqueles que necessitam atravessar as florestas à noite, pois as trevas e a solidão da travessia os predispunham a pavoros súbitos, desprovidos de qualquer causa aparente e que é atribuído a Pã; daí o nome pânico.

1389

Por outro lado, no imaginário cristão medieval, incorporou-se a imagem de Pã ao diabo principalmente pelo:

O grande modelo que influenciou toda uma iconografia diabólica foram as clássicas imagens de Pã e dos sátiros: criaturas meio homem, meio bode, com chifres, cascos partidos, olhos oblíquos e orelhas pontiagudas. A essa combinação a imaginação cristã acrescenta um ingrediente essencial: as asas de um anjo. Contudo, como se tratava de anjos caídos, as asas não poderiam ser de um pássaro que voa à luz do dia e sim de um morcego, que ama as trevas e de um modo absolutamente diabólico, vive de cabeça para baixo. (NOGUEIRA, 2000, p.58)

Utilizamos também como forma de representação e analogias ao tema proposto, um pequeno trecho do filme “300”, de 2007, sob direção de Zack Snyder, onde o mesmo narra a batalha das Termópilas. Paralelo ao recorte do filme, separamos algumas imagens de cenas do filme em contraponto com imagens da história em quadrinhos “Os 300 de Esparta”, escrito e desenhado por Frank Miller em 1998.

O objetivo era demonstrar aos alunos a influência da crença dos espartanos em seus deuses, o que os fez enfrentar um grandioso exército inimigo, com poucos homens, e como a representação é utilizada, suas diferenças entre uma mídia e outra (cinema e quadrinhos), e que, embora suas diferenças, narram e representam o mesmo fato.

Entre as imagens que selecionamos, podemos citar a “Mulher Maravilha”, super heroína criada por William Moulton Marston em 1941, que representava as amazonas, uma mítica tribo de mulheres guerreiras dos mitos gregos. A marca de roupas e calçados “Nike”, que sua logomarca faz alusão a “Niké”, deusa grega que personificava a vitória. Uma foto do lutador de MMA, Antônio Rodrigo Nogueira, conhecido por “Minotauro”, onde seu apelido sugere a mítica criatura grega.

Utilizamos também, o personagem “Kratos” do jogo de vídeo game “*God of War*”, lançado em 2005 pela empresa “SONY”. O personagem de acordo com a narrativa era um capitão do exército de Esparta, que em dado momento passa a servir o deus grego da guerra, Ares.

Utilizando pequenos recortes do jogo em vídeos curtos, queríamos demonstrar aos alunos como a apropriação e representação dos mitos gregos são abundantemente utilizados nessa mídia. Desde o personagem principal, vítima de suas ações, se assemelha muito ao mítico semideus Heracles, até as representações de inúmeros deuses do panteão grego e seres e criaturas míticas, a ambientação do jogo e sua trilha sonora, dando ares de uma narrativa épica, remetendo aos grandes feitos de heróis gregos.

1390

Considerações Finais

Os alunos demonstraram um grande interesse em saber o que representava cada imagem e trecho de vídeos que mostrávamos a eles. Muitos ficaram surpresos ao descobrir que muitos dos personagens e mídias representadas que eles conheciam, tinham suas origens ou inspirações baseadas na mitologia grega.

Após a intervenção, postamos no blog criado pela equipe Pibid História/Uenp (<http://historiariobranco1.blogspot.com.br/>) duas perguntas sobre a temática abordada: 1- Qual o motivo de existirem mitos em nossa sociedade? 2- Quais são os nossos "mitos modernos"? Foram realizadas postagens por cerca de 30% dos alunos: 24 repostas.

Os alunos descreveram como principal motivo dos mitos existirem: “para contar sobre a necessidade que as pessoas tem ou teriam de explicar fenômenos que ocorrem ou

ocorriam de alguma forma”. Apontaram principalmente seres do folclore brasileiro e personagens do cinema e histórias em quadrinhos como mitos modernos.

Conseguimos perceber através das respostas dadas que o conteúdo foi bem aproveitado, que os alunos entenderam o conceito de representação, ficaram muito entusiasmados com a aula e conseguiram fazer esta ponte com as representações dos dias atuais que temos.

Referências Bibliográficas:

300. Direção de Zack Snyder. Roteiro de Zack Snyder, Kurt Johnstad e Frank Miller. Intérpretes: Gerard Butler, Lena Headey, Rodrigo Santoro, David Wenham. Los Angeles: Warner Bros, 2007, 1 DVD (157 min), widescreen, color.

300 de Esparta. Roteiro, desenho e arte final de Frank Miller. Pintada por Lynn Varley. Publicada pela editora DarkHorse. 1998. Publicada no Brasil pela editora Abril.

God of War. Sony Computer Entertainment / Santa Monica Studios. 2005.

KNOWLES, Christopher. **Nossos deuses são super-heróis: a história secreta dos super-heróis das revistas em quadrinhos**. Tradução de Marcello Borges. São Paulo: Cultrix, 2008. 2002.

NOGUEIRA, Carlos Roberto F. **O Diabo no imaginário cristão**. Bauru: Edusc, 2000.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**/ Sandra Jatahy Pesavento. -2. Ed. 2. reimp. – Belo Horizonte: Autentica, 2008.

INTRODUÇÃO AO CONTEÚDO GEOMETRIA A PARTIR DA CONSTRUÇÃO DA BOLA DE FUTEBOL

Jéssica de Paula Silva¹
Débora Cristina Tamagnoni²
Elizabeth Maria Giacobbo³

Resumo: Esse relato de experiência apresenta uma situação de prática de ensino desenvolvida no projeto Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)⁴, do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Cornélio Procópio. A atividade foi realizada em uma escola estadual na Cidade de Cornélio Procópio-PR numa turma de sexto ano. O objetivo foi introduzir o conteúdo de Geometria de forma contextualizada a partir da Copa do Mundo de Futebol de 2014 e por meio de materiais manipuláveis, explorar a geometria plana e espacial proposta pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica da SEED-PR. Como resultado dessa atividade, observou-se que trabalhar com materiais manipuláveis torna o processo de ensino-aprendizagem mais envolvente e interessante para o aluno, pois permitiu que eles compreendessem o conceito de polígono regular e percebessem a diferença entre geometria plana e geometria espacial.

Palavras-chave: Geometria. Poliedros. Materiais Manipuláveis.

Introdução

Conforme reportagem publicada na Revista Nova Escola nº 269, a Copa do Mundo de Futebol de 2014, realizada no Brasil, era um excelente tema que permitia a construção de novos saberes na escola, pois os alunos ao acompanharem a construção dos estádios, o *designer* da bola a ser usada nas partidas de futebol, obtinham informações que influenciariam o seu aprendizado na escola quando este é atrelado aos conteúdos curriculares (SALLA, 2014).

Por ser a Geometria uma área que permite partir da exploração dos objetos do mundo físico para os objetos geométricos abordados, ela constitui uma importante área dentro dos Currículos de Matemática no Ensino Fundamental. No entanto, Andrade e Nacarato (2004) ao analisarem as tendências didático-pedagógicas no ensino de Geometria no Brasil afirmam que as “pesquisas continuam apontando para o fato de que a Geometria ainda está bastante

1392

¹ Graduanda em Licenciatura em Matemática pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Cornélio Procópio e Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, jeh_kaka@hotmail.com

² Graduanda em Licenciatura em Matemática pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Cornélio Procópio e Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, deboratamagnoni@hotmail.com

³ Professora do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Cornélio Procópio e professora orientadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, emgiacobbo@utfpr.edu.br

⁴ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência é um programa financiado pela CAPES, à qual se deve agradecer pelos recursos de custeio e capital para o desenvolvimento das atividades do projeto.

ausente das salas de aula, principalmente na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental” (p. 15).

Em vista disso, o presente trabalho é um relato de experiência, no qual é descrita uma intervenção didática, realizada no período que antecedeu ao Campeonato de Futebol, e que teve por finalidade introduzir o conteúdo de Geometria e propiciar aos alunos uma oportunidade de, a partir da construção do icosaedro truncado⁵, ver a relação deste com a bola de futebol e sua história, e explorar dentro da geometria plana a nomenclatura e os conceitos relacionados aos polígonos regulares, tais como lados e ângulos congruentes e dentro da geometria espacial os elementos de um poliedro: faces, arestas e vértices.

Fundamentação Teórica

De acordo com PCNEM (2000, p. 128) “um trabalho constante de observação e construção de formas é que levará o aluno a perceber semelhanças e diferenças entre elas”. O ato de observar a demonstração de um material pelo professor não é suficiente para ele, pois segundo Matos e Serrazina (1996) o ato de manipular um objeto é que permite ao aluno experimentar e descobrir padrões e relações que são o essencial em Matemática.

1393

E o resultado dessa exploração será o reconhecimento de objetos bidimensionais e tridimensionais e o professor, ao estimular o aluno a observar as características de cada um, lhes permitirá identificar seus elementos e propriedades, estabelecer classificações e associar sólidos geométricos com suas planificações e vice-versa (SEED-PR, 2012, p. 88). Contudo, o papel do professor não deve ser substituído pelo dinamismo das atividades exploratórias.

Outro ponto importante a ser considerado na manipulação dos objetos é a questão da visualização. De acordo com Crowley (1994), o Modelo Van Hiele para o desenvolvimento do pensamento geométrico considera cinco níveis por meio dos quais o aluno move-se sequencialmente, sendo o primeiro a **visualização**, seguido da **análise** dos conceitos geométricos, passando pela **dedução informal** – inter-relações de propriedades dentro e entre figuras -, chegando a **dedução** e finalmente ao **rigor**, quando o aluno também é capaz de trabalhar com outros sistemas axiomáticos.

Assim, partindo-se da construção do poliedro icosaedro truncado permitiu-se que o aluno pudesse identificar seus elementos no espaço tridimensional e a partir da sua planificação explorar as figuras poligonais que o compõe, bem como, as suas propriedades.

⁵ O icosaedro truncado é um poliedro arquimediano e é obtido a partir do truncamento do icosaedro regular também conhecido como Poliedro de Platão.

Delineamento Metodológico

Todas as atividades desenvolvidas na sala de aula foram planejadas durante os encontros semanais do PIBID na universidade. As atividades aqui apresentadas foram realizadas em uma turma de sexto ano do Ensino Fundamental com 24 alunos de uma escola de Cornélio Procópio. O tempo de execução foi de 3 horas/aulas e o tema foi “Introdução à Geometria”. Os alunos foram divididos em 5 grupos, pois segundo o PCNEM de Matemática (2000, p. 41) a relação aluno-aluno desempenha um papel fundamental na formação das capacidades cognitivas do aluno.

Como o Brasil era sede do “*World Cup FIFA 2014*” (Copa do Mundo da FIFA de 2014) optou-se por introduzir o conteúdo estruturante “Geometrias” a partir da construção do poliedro icosaedro truncado para que eles percebessem sua relação com a bola de futebol.

Aos alunos, de forma investigativa e com o uso de um recurso de multimídia, o *Data Show*, foi apresentada, inicialmente, por meio de slides, uma introdução à geometria, mesclados com perguntas, a fim de investigar quais conceitos geométricos os alunos adquiriram na primeira etapa do Ensino Fundamental. As atividades foram ensinadas procurando seguir as diretrizes de matemática propostas pelo PCNEM.

A partir da entrega das peças foram trabalhados os conceitos ligados às figuras poligonais regulares, nesta atividade, o pentágono e hexágono e sólidos espaciais. Terminada essa etapa cada grupo construiu o seu sólido geométrico.

Relato da Experiência

A aula iniciou-se com introdução do conteúdo de geometria por meio de slides. Fomos questionando os alunos com perguntas do tipo: “*O que é um quadrado? O que é um retângulo?*” com a intenção de verificar o que eles sabiam sobre geometria. Perguntado “*Que objetos existem na sala que vocês consideram como geométricos?*” os alunos, embasados nos seus conhecimentos já adquiridos anteriormente, responderam que a carteira, o quadro, a parede, o computador correspondiam a formas geométricas.

Dando sequência ao planejamento apresentamos a eles as características das formas planas e não planas, corpos redondos, com o objetivo de relembrar ou proporcionar um novo conhecimento. Fizemos, então, uma explicação bem detalhada dos poliedros com o auxílio dos slides e dos poliedros que levamos para a sala. A partir das perguntas “*O que é uma face? O que é uma aresta? O que é um vértice?*” notamos que alguns alunos não tinham

conhecimento dos elementos que constituem o poliedro. Explicamos então o que eram faces, arestas e vértices, bem como, a nomenclatura.

Terminada esta etapa, exibimos um breve histórico sobre a evolução das bolas de futebol, desde a sua estrutura formada por gomos, passando por 1970 – quando começou a ser confeccionada em formato geométrico a partir do icosaedro truncado – até o mundial de 2006, quando o icosaedro truncado deu lugar ao octaedro truncado.

Seguimos então para a parte prática. Cada grupo ganhou um kit com 12 pentágonos e 20 hexágonos regulares. Pedimos aos alunos que observassem as peças e dissessem o que elas apresentavam de igual e diferente. Eles perceberam que em todas as peças os “*lados eram iguais*” (mesma medida) e que as peças tinham quantidades de lados diferentes - uma com cinco lados e a outra com seis lados. Explicamos o que era um pentágono e hexágono regular e que elas tinham quantidades de lados diferentes para podermos montar a “bola de futebol”. Nesta etapa atingimos segundo nível do Modelo de Van Hiele, pois os alunos perceberam, por meio da visualização e análise, que os polígonos regulares têm que ter lados e ângulos iguais. Partimos para a construção da bola de futebol.



Figura 1: Etapas da construção da bola de futebol.

1395

Considerações Finais

A experiência docente que essa atividade prática nos proporcionou foi de grande valor, pois percebemos como é o trabalho do professor em preparar uma aula, escolher o material didático adequado a ser trabalhado e desenvolver a atividade de maneira que esta contribua para a construção do conhecimento do aluno.

Foi de grande importância trazer recursos tecnológicos para dentro da sala de aula, como a apresentação da história da bola de futebol e a introdução do conteúdo de “Geometria” por meio do *Data Show*, pois através dos slides pudemos trazer figuras, o que permitiu envolver os alunos incentivando-os a participar de maneira mais ativa na aula.

Durante o andamento da aula observamos que atividades desenvolvidas com material manipulável proporciona aos alunos uma melhor condição de aprendizagem, pois motiva, auxilia na apresentação da matéria e fixa o que está sendo proposto pelo professor. Através da observação e experimentação os alunos puderam perceber as características dos polígonos regulares e por meio da visualização das figuras planas, do icosaedro truncado e sua planificação, os alunos perceberam diferença entre a geometria plana e espacial.

Em relação ao relacionamento aluno-aluno, observou-se que os grupos que melhor se saíram na construção do sólido foram aqueles que assumiram o espírito de trabalho em grupo e permaneceram unidos durante todo o processo de montagem. Já os que apresentaram dificuldades foram aqueles que não se uniram e tiveram algum ponto de conflito não solucionado.

Referências

ANDRADE, J. A. A.; NACARATO, A. M. Tendências didático-pedagógicas para o ensino de geometria. 2004. Disponível em <http://www.ufrj.br/emanped/paginas/conteudo_producoes/docs_27/tendencias.pdf> Acesso em: 22 mai. 2014.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática*. 2ª ed. Brasília: MEC/SEF, 2000.

CROWLEY M.L. O modelo Van Hiele de desenvolvimento do pensamento geométrico. In: LINDQUIST, M.M.;SHULTE, A.P.(Org) *Aprendendo e ensinando geometria*. Atual: São Paulo, 1994. p. 1-20.

MATOS, J. M., & SERRAZINA, L. (1996). *Didáctica da Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. *Caderno de Expectativas de Aprendizagem*. 2012.

SALLA, F. Aulas Show de Bola. *Revista Nova Escola*, São Paulo, V. 29, n.269, 2014.

1396

INTRODUÇÃO À MODELAGEM MATEMÁTICA UTILIZANDO A CONSTRUÇÃO DE UMA CASA

Jhonatan Rafael Röpke ¹

André Guilherme Unfried ²

Lucas Felipe dos Santos Zanella ³

Andréia Büttner Ciani ⁴

Resumo: Uma das teorias interessantes da Educação Matemática é a Modelagem Matemática. Este trabalho contém uma primeira aplicação desta teoria para o ensino em uma aula. São apresentadas algumas observações sobre esta experiência realizada com alunos do Ensino Fundamental de um colégio estadual da cidade de Cascavel por três acadêmicos do curso de Licenciatura em Matemática.

Palavras-chave: Modelagem Matemática. PIBID. Educação Matemática.

Introdução

No sub-projeto da Matemática, o qual faz parte do projeto chamado Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), ofertado pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), em parceria com a CAPES, para acadêmicos do curso de Licenciatura em Matemática, alguns aplicam atividades no Colégio Estadual Castelo Branco em Cascavel. Estas atividades consistem em realizar reuniões semanais com os professores e alunos, e também realizar atividades de ensino para a aprendizagem no colégio Castelo Branco, com alunos do Ensino Fundamental no contra turno.

Nas reuniões com professores na universidade pelo PIBID, discute-se sobre como deve ser o papel do professor dentro da sala de aula e a postura que deve ser adotada diante de certas situações. Experiências, tanto positivas, como negativas, do ponto de vista da aprendizagem e do ensino são compartilhadas. A fim de um início e de um aprimoramento da prática docente tendências da Educação Matemática são estudadas e discutidas, bem como a utilização e materiais ou atividades que possam vir a contribuir com a aprendizagem dos alunos do colégio.

Um dos pensamentos convergentes, a partir de todos que participam do projeto, é que na atividade docente, sempre devemos procurar aprimorar nossa prática. E o trio de acadêmicos a qual este trabalho se refere com suas orientadoras compartilham da ideia de que

¹ Acadêmico da Licenciatura em Matemática - UNIOESTE, campus Cascavel, jhonatan_cannon@hotmail.com.

² Acadêmico da Licenciatura em Matemática - UNIOESTE, campus Cascavel, andre_unfried@hotmail.com.

³ Acadêmico da Licenciatura em Matemática - UNIOESTE, campus de Cascavel, lukaszanela@hotmail.com.

⁴ Professora da Licenciatura em Matemática - UNIOESTE, campus de Cascavel, andbciani@gmail.com.

um professor deve empreender esforços para tornar seu aluno mais independente, autônomo, sendo capaz de identificar o conteúdo matemático em diversos contextos e também de ser capaz de contextualizar o conteúdo. Uma frase que incomoda muito o grupo e que motivo esta atividade foi uma frase que quase todo professor de matemática já escutou de um aluno seu: “Por que eu preciso aprender isso?”. Então surge a conhecida como modelagem matemática.

A Modelagem Matemática foi o fato de que, de acordo com esta tendência,

O conhecimento matemático deve ir além das simples resoluções de questões matemáticas, muitas vezes sem significado algum para o aluno, e levá-lo a adquirir uma melhor compreensão tanto da teoria quanto da natureza do problema a ser modelado. (BIEMBEGUT, HIEN, 2000, p. 18).

A proposta que será apresentada nesse trabalho se norteará por referências dessa tendência durante sua elaboração e execução, sendo já projetada também com a intenção de tornar a aula de contra turno no colégio, uma aula diferenciada.

Bassanezi (2004) indica que as atividades intelectuais envolvidas na modelagem matemática no processo de ensino e de aprendizagem podem ser listadas em cinco etapas:

- 1^a) Experimentação: É uma atividade essencialmente laboratorial;
- 2^a) Abstração: Processo que deve levar a formulação dos modelos matemáticos;
- 3^a) Resolução: Processo matemático e elaboração do modelo matemático;
- 4^a) Validação: Processo de verificação se o modelo se aproxima do desejado;
- 5^a) Modificação: Processo para alterar ou melhorar o modelo.

1398

Estas etapas foram visadas na elaboração do Plano de Ensino e serão buscadas em toda a sua execução.

Proposta de trabalho

Buscando um ensino diferenciado e atípico para os estudantes no contra turno, o trio encontrou na proposta de Cambiriba e Medeiros Filho (2007) para o ensino de Matemática a partir da construção de uma casa, intitulada de “Explorando conteúdos matemáticos envolvidos na construção de uma casa”. Este projeto não está relacionado apenas aos conteúdos que dizem respeito à construção física, mas também, aos processos burocráticos.

Além disso, um dos objetivos ao se trabalhar com este modelo é induzir os alunos em análises lógicas, para que possam tomar atitudes corretas em determinadas situações, como por exemplo, na escolha do modelo de casa (retangular, hexagonal, circular) e na escolha dos materiais de construção.

A seguir apresenta-se um exemplo de uma aula elaborada e já executada pelo trio e algumas conclusões. Primeiramente, o plano da aula.

Objetivo Geral: Compreender o assunto de escala e proporção.

Objetivos Específicos:

- Construir a planta da casa de cada aluno;
- Compreender o conteúdo de escala e proporção;
- Refletirem sobre a utilização de escalas nas plantas de casas.

Conteúdos: Razão e proporção.

Recursos Didáticos: Folhas sulfite, quadro, giz, régua.

Encaminhamento Metodológico

- 1º) Primeiramente será distribuída uma folha sulfite para cada aluno presente. Nesta folha, deverá ser desenhada pelo aluno a planta da casa deles. Cada aluno poderá utilizar uma régua. A escala é optativa para os alunos, pois será de acordo como eles veem sua casa.
- 2º) Faremos aos alunos a seguinte pergunta: A planta que vocês desenharam representa exatamente à casa de vocês? Se tiver algum problema, identifique-o e descreva tal erro no caderno para apresentar para os colegas. Procure também, uma maneira de resolver este problema.
- 3º) Apresentação dos problemas
Cada aluno falará para os colegas se ocorreu algum problema e se já encontrou uma maneira de resolvê-lo. Alguns problemas que podem ocorrer são de erros de proporção entre os cômodos, corredores indesejados entre cômodos criados por erros nas dimensões, entre outros.
- 4º) Busca de uma ferramenta que elimine esses erros
A necessidade de uma ferramenta matemática para corrigir esses erros e melhorar a planta da casa é o objetivo principal da aula. Será então apresentado aos alunos o conteúdo de escala e proporção.
- 5º) Reconstrução da planta
Reconstruir a planta da casa utilizando as ferramentas de escala e proporção diretamente proporcional.

1399

Relato da aula e conclusões

Nesta aula, buscou-se seguir rigorosamente o plano de aula. Um dos motivos de acontecer isso é que o nosso trio nunca havia trabalhado em uma prática usando modelagem matemática.

No primeiro item do encaminhamento metodológico observamos que se encaixa muito bem no critério da experimentação feita por Bassanezi (2004). Os alunos sabiam antecipadamente que deveriam construir a planta da casa deles, então muitos pesquisaram como é uma planta de uma casa e a tarefa para esse dia é que olhassem as dimensões dos cômodos das casas deles.

No segundo e terceiro item do encaminhamento metodológico, buscamos fazer perguntas direcionadas para que os alunos percebessem que havia alguns erros. A primeira pergunta feita aos alunos foi: Alguém acha que desenhou exatamente a planta da casa de vocês? Poucos alunos levantaram a mão. A segunda pergunta foi: De quem errou, o quê erraram? Com essa pergunta, alguns alunos responderam o que havíamos previsto, erros nas dimensões e vãos entre os cômodos apareceram em grande parte das plantas, inclusive nas plantas das casas dos alunos que haviam dito estar com a planta totalmente correta. E a terceira pergunta foi: Alguém tem ideias de como faríamos para eliminar esses problemas? Como a turma era do 9º ano do ensino fundamental, eles já haviam visto o conteúdo de escalas e proporções nos anos anteriores, e assim, um aluno propôs a utilização de escalas, porém, poucos alunos se lembravam do que era esse conceito.

1400

Tentamos com essas perguntas fazer o segundo processo que é proposto por Bassanezi(2004), no qual tivemos ideias para criar o nosso modelo (planta) com uma aproximação maior da casa. Após, explicamos os conteúdos de escalas e proporção para que pudessem usar no próximo item.

No item 5 do encaminhamento metodológico, buscamos então se encaixar com o item 3 de Bassanezi (2004). Os alunos reconstruíram a planta usando o conteúdo de escalas e proporção, que foi apresentado para os alunos anteriormente e das novas plantas construídas, apenas duas ainda continham erros, mas estes eram de desenhos mesmo.

Com essa reconstrução, chegamos ao término das duas aulas. Deixamos de explorar os dois últimos itens feitos por Bassanezi (2004). Porém, estes dois tópicos poderiam ser explorados na próxima aula que tivéssemos com eles.

Apesar de não termos conseguido corresponder todos os passos teóricos da modelagem matemática, ficamos muito interessados neste estilo de aula, pois notamos que os alunos não se sentiam entediados com a aula e muitos estiveram motivados a participar da

aula, como não eram o costume de muitos. Isto é uma das consequências de um planejamento em que o aluno é ativo na aula.

Notamos também que em nenhum momento da aula, surgiu a famosa pergunta: “Por que eu devo aprender isso?”, pois o conteúdo surgiu com a necessidade de corrigir os erros por eles feitos e mesmo não tendo cumprido todos os passos exigidos na teoria, gostamos da experiência e dos resultados com a aula, nos motivando ainda mais a utilizar tal metodologia.

Referências

BASSANEZI, R. C. **Ensino-aprendizagem com modelagem matemática**. São Paulo: Contexto, 2004.

BIEMBENGUT, M. e HAIN, N. **Modelagem matemática no ensino**. São Paulo: Contexto, 2000.

CAMBIRIBA, S. S.; FILHO, D. A. M. **Explorando conteúdos matemáticos envolvidos na construção de uma casa**. 2007. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_sergio_silva_cambiriba.pdf>. Acesso em: 01/08/2014.

1401

INVESTIGAÇÃO CRIMINAL: UMA PROPOSTA DE SITUAÇÃO-PROBLEMA PARA O ENSINO DE QUÍMICA

Tayssa Nogueira da Silva¹

Angélica Cristina Rivelini-Silva²

Lilian Tatiani Dusman Tonin³

Resumo: Neste trabalho é exposta uma proposta criada por uma bolsista do projeto PIBID da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Câmpus Apucarana. Nele é apresentado o uso da organização curricular Situação de Estudo (SE), como forma de ensino dos temas pH e indicadores ácido e base e reações de óxido-redução. Observando-se o notável interesse de adolescentes por séries de cunho criminal, optou-se pela elaboração de uma situação de estudo que partisse de apurações de fatos investigativos criminais, a fim de se abordar técnicas e fundamentos da perícia, elucidando a ciência envolvida nas investigações criminais.

Palavras-chave: Situação de estudo. Situação-problema. Ensino de química. PIBID.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem a finalidade de aperfeiçoar e valorizar a formação de professores para a educação básica. Os licenciandos em Química da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), câmpus Apucarana, vinculados a este projeto, são inseridos no âmbito escolar e desenvolvem atividades como: discussão de artigos e livros da área da educação e elaboração de novas propostas didáticas.

Com estas atividades propostas os bolsistas aprimoram suas percepções em relação à real situação de ensino e são estimulados a buscar sempre o progresso dos quadros observados. O projeto permite que os alunos tenham uma formação crítica a partir da realização de alguns *links* entre a teoria que é aprendida na sala de aula com a prática que é observada em professores que já possuem experiência na atividade docente, levando assim o aluno a vivenciar a realidade observada fora da teoria que muitas vezes é transmitida de maneira idealizada (PIMENTA; LIMA, 2011).

¹ Aluna do Curso de Licenciatura em Química na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Apucarana e bolsista do Programa Institucional de Bolsa à Docência (PIBID). E-mail: tayssa_57@hotmail.com

² Professora do Curso de Licenciatura em Química na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Apucarana, Doutoranda em Ensino de Ciências e Coordenadora Subprojeto Química Apucarana do Programa Institucional de Bolsa à Docência (PIBID). E-mail: arivelini@utfpr.edu.br

³ Professora do Curso de Licenciatura em Química na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Apucarana, Doutora e Coordenadora Subprojeto Química Apucarana do Programa Institucional de Bolsa à Docência (PIBID). E-mail: liliandusman@utfpr.edu.br

Ainda existem dificuldades por parte de alguns professores de química em relacionar conteúdos específicos com eventos da vida cotidiana. Não é raro a química ser resumida a conteúdos, o que tem gerado uma carência generalizada de familiarização com a área, uma espécie de analfabetismo químico que deixa lacunas na formação do cidadão (ZANON; PALHARINI, 1995).

Como forma de suprimir esta visão simplista sugere-se, pela equipe que propõe os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), que se deve adotar uma perspectiva que preze pela contextualização dos conhecimentos. Neste documento, é relatado, em síntese, que se deve recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais da atualidade (BRASIL, 2000).

Analisando as críticas da atual situação de ensino, propõe-se uma nova organização curricular, que notavelmente privilegia o ensino contextual, estando inserido neste contexto a Situação de Estudo (SE). O uso desta organização curricular tem o potencial de mudança profunda no papel social do ensino, principalmente no ensino vinculado à química. Porém, tem que se levar em conta que uma SE só vai ser utilizada de forma eficiente mediante o engajamento e participação ativa dos sujeitos participantes, com uma permanente mobilização em torno da realidade em estudo (ZANON; MALDANER, 2011).

1403

Desenvolvimento

Tendo em vista o amplo interesse de adolescentes por séries de cunho investigativo, optou-se pela elaboração de uma situação de estudo que partisse de apurações de fatos criminais, buscando a motivação do estudante a participar de forma ativa e participativa no seu processo de ensino.

O caso elaborado pode ser aplicado em turmas de primeiro ano do Ensino Médio na abordagem do assunto pH e indicadores ácido e base, ou ainda no segundo ano do Ensino Médio quando abordado o tema reações de óxido-redução.

Na sequência está apresentada a situação problema Assassinato na Lanchonete Xis (Figura 1) que coloca o aluno na posição de perito forense.

A abordagem metodológica proposta pode ser aplicada em três horas aula, sendo assim distribuída:

Na primeira aula a situação-problema é entregue e lida com os alunos. Apresenta-se um vídeo fazendo alusão a utilização de métodos utilizados na perícia criminal para detecção de

manchas de sangue em cenas de crime. Os alunos discutem em pequenos grupos uma forma de resolver a situação-problema. Ao final da aula entregam o questionário inicial, com as seguintes perguntas: 1) Qual a diferença entre ácido e base? 2) Sabendo-se que o pH do sangue esta acima de 8,0 em qual classe ele se encaixaria, ácido ou base? 3) Supondo ser você o perito forense responsável pelo caso ocorrido na Lanchonete Xis, que método você utilizaria para desvendar se a amostra encontrada na cena do crime corresponde a sangue?

ASSASSINATO NA LANCHONETE XIS

Na pacata cidade de Flórida, interior do Paraná, um crime choca os moradores do local. Na sexta-feira 13 um crime bárbaro deixou os moradores da cidade de Flórida, interior do Paraná, assustados. Um grupo de amigos se encontrou na Lanchonete Xis, onde conversavam de maneira descontraída. Às 23 horas e 35 minutos as luzes do local se apagaram estranhamente e um dos amigos foi atingido fortemente na cabeça por um objeto maciço. O som emitido pela colisão do objeto ao crânio do indivíduo pôde ser ouvido por todas as pessoas que estavam próximas a ele. Quando as luzes se acederam todas as pessoas que se encontravam no local se espantaram com a cena. Neste instante iniciou-se um grande alvoroço no local. Por conta disso, lanches e molhos foram espalhados por todos os locais do estabelecimento. Instantes após os acontecido, a polícia foi acionada com o intuito de descobrir o que havia acontecido. Eles interditaram o local e iniciaram a busca por alguma prova. Numa lixeira localizada próxima a porta de saída encontrou-se um taco de madeira com vestígios de algo vermelho. Os policiais não sabiam se aquilo se tratava de sangue ou a algum tipo de molho. Como forma de apurar o caso a polícia acionou um perito forense (Químico que analisa cenas de crimes) para que o mesmo pudesse detectar se a mancha era ou não sangue.

Supondo ser você o perito forense responsável pelo caso ocorrido na Lanchonete Xis, que método você utilizaria para desvendar se a amostra encontrada na cena do crime é ou não sangue?

Figura 1: Situação-problema: Assassinato na Lanchonete Xis

No início da segunda aula o professor apresenta os conceitos de pH e indicadores ácido/base. Os alunos realizam a metodologia experimental apresentada no trabalho de Dias Filho e Antedomenico (2010), que detecta sangue utilizando o reagente de Kastle-Meyer: fenolftaleína e hidróxido de sódio. A solução fica com uma cor vermelha, pois a fenolftaleína adquire essa cor quando o pH está acima de 8,0. Adicionando-se pó de zinco metálico à solução e aquecendo-a em fogo brando, é possível visualizar o desaparecimento da cor vermelha, dando lugar a uma solução incolor (Figura 1).

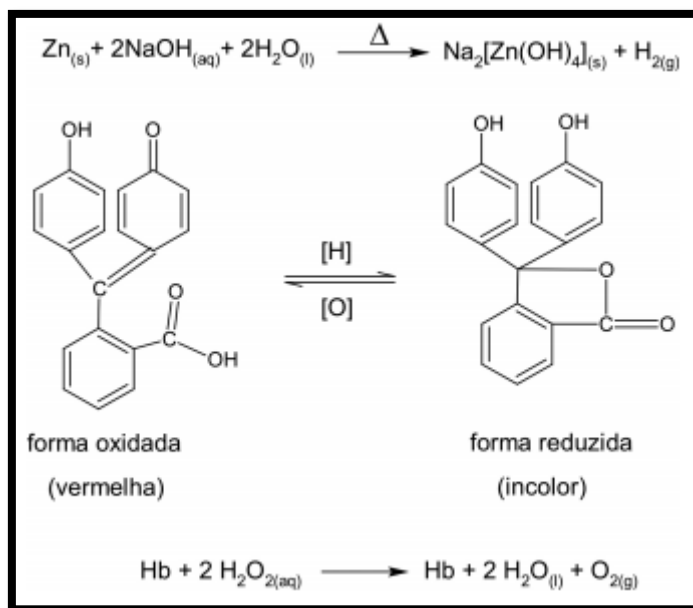


Figura 1: Representação das reações relacionadas ao ensaio de orientação da presença de sangue. Fonte: Dias Filho e Antedomenico (2010)

Na terceira aula, utilizando-se do conhecimento adquirido nas aulas anteriores, é aplicado um questionário final, no qual é avaliada a evolução dos conhecimentos prévios dos discentes e a eficácia da metodologia aplicada. As questões são: 1) Qual a diferença entre ácido e base? 2) Sabendo-se que o pH do sangue esta acima de 8,0 em qual classe ele se encaixaria, ácido ou base? 3) Sabendo que não nos é aconselhável cheirar ou ingerir soluções químicas, de que forma podemos diferenciar uma solução ácida de uma básica? 4) Um aluno, trabalhando no laboratório de sua escola, deixou cair uma certa quantidade de fenolftaleína sobre um balcão que estava sendo limpo com sapólio. O local onde caiu a fenolftaleína adquiriu, quase que imediatamente, uma coloração rósea. Esse aluno, observando a mancha rósea, concluiu que: a) O sapólio deve ser um meio ácido. b) O sapólio deve ser um meio básico. c) O sapólio deve ser um meio neutro. d) O sapólio tem características de um sal. e) A fenolftaleína removeu o sapólio do local. 5) Supondo ser você o perito forense responsável pelo caso ocorrido na Lanchonete Xis, que método você utilizaria para desvendar se a amostra encontrada na cena do crime corresponde a sangue? 6) Você acha que o uso da situação-problema “Assassinato na Lanchonete Xis” e a prática experimental realizada no laboratório contribuíram significativamente para seu entendimento do tema ácidos e bases? Fale sobre sua opinião.

A partir desta proposta os alunos são estimulados a vincular os conhecimentos adquiridos durante as aulas teóricas a situações cotidianas. A construção do conhecimento parte do

conhecimento empírico dos alunos e é transformado em conhecimento científico através da contextualização. O experimento nas aulas de química ajuda o professor a despertar no aluno o interesse em sua disciplina e contribui no aumento da qualidade de ensino de ciências e transforma o ensino em algo menos complexo para os alunos.

Considerações finais

As atividades propostas aos licenciandos participantes do projeto PIBID-Química e os estudos realizados na busca por metodologias inovadoras que auxiliem no processo de ensino-aprendizagem, tem contribuído com sua formação docente e motivado os bolsistas a seguir a carreira.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2000.

DIAS FILHO, C. R.; ANTEDOMENICO, E. **A Perícia Criminal e a interdisciplinaridade no Ensino de Ciências Naturais**. Química Nova na Escola. Vol. 32, Nº 2, MAIO 2010

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 6ª ed. São Paulo: Cortez Editora. 2011.

ZANON, L. B.; MALDANER, O. A. **A química escolar na inter-relação com outros campos de saber**. Em: SANTOS, W. L. P.; MALDANER, O. A. (org.) Ensino de química me foco. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

ZANON, L. B., PALHARINI, E. M. **A Química no Ensino Fundamental de Ciências**. Química Nova na Escola, n. 2, 1995. p. 15-18.

1406

INVESTIGAÇÃO MATEMÁTICA: UMA ATIVIDADE DE PROPORCIONALIDADE COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Camila Koyama Feitoza¹

Mayara Vendramini Codognos²

Sergio Luiz Maccari³

Renato Francisco Merli⁴

Resumo: Neste trabalho, utilizamos a tendência de Investigação Matemática para introduzir o conteúdo de proporcionalidade para alunos do 7º ano do Ensino Fundamental. Nele apresentamos uma breve introdução sobre essa tendência e a importância da sua aplicação. Após isso relatamos os passos da atividade e as experiências adquiridas com os alunos.

Palavras-chave: Investigação Matemática. Proporcionalidade. Atividade investigativa.

Introdução

No presente artigo apresentamos alguns pressupostos teóricos sobre a tendência Investigação Matemática e de que forma ela pode ser aplicada em sala de aula e/ou no Laboratório de Ensino de Matemática. Além disso, relatamos uma atividade investigativa para introduzir o conceito de proporcionalidade por meio de maquetes, adaptada por nós, alunas do PIBID – Programa de Bolsas de Iniciação à Docência da UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, câmpus Toledo. O desenvolvimento dessa atividade ocorreu no LEM – Laboratório de Ensino de Matemática da UTFPR, com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental de um Colégio Estadual da rede pública e parceiro do PIBID. Por fim, realizamos algumas considerações sobre a experiência vivenciada com a atividade investigativa.

1407

Investigação Matemática

Como aponta Paulo Freire (1999, p. 52), “ensinar não é só transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou sua construção”. Nesse sentido,

¹ Graduanda em Licenciatura em Matemática na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – câmpus Toledo. Email: koyamacame@hotmail.com.

² Graduanda em Licenciatura em Matemática na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – câmpus Toledo. Email: mayaravendramini@hotmail.com.

³ Graduado em Matemática. Especialista em Educação Matemática. Professor no Colégio Estadual João Cândido tendo participado do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. Email: sergiomaccari@hotmail.com

⁴ Graduado em Licenciatura em Matemática com ênfase em Informática. Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática. Professor na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – câmpus Toledo. Email: renatomerli@utfpr.edu.br

buscamos na Investigação Matemática suporte para a construção do conhecimento dos alunos. Essa tendência em Educação Matemática é utilizada pelos professores de modo a permitir que seus alunos compreendam a Matemática de forma investigativa e participativa, visto que, de acordo com Braumann:

Aprender Matemática sem forte intervenção da sua faceta investigativa é como tentar aprender a andar de bicicleta vendo os outros andar e recebendo informação sobre como o conseguem. Isso não chega. Para verdadeiramente aprender é preciso montar a bicicleta e andar, fazendo erros e aprendendo com eles (BRAUMANN, 2002, p.5).

De acordo com Ponte (2009), na Investigação Matemática enquanto atividade de ensino e aprendizagem, o aluno é chamado a agir como um matemático, discutindo e argumentando com seus colegas e o professor, permitindo a naturalização dessa ciência.

Na sala de aula “as investigações matemáticas constituem uma das atividades que os alunos podem realizar e que se relacionam [...] com a resolução de problemas” (Ponte *et al*, 2009, p.22). Brocardo (2001) distingue essas duas tendências, sobretudo em relação ao objetivo, em que na resolução de problemas visa-se encontrar um caminho para chegar a um resultado que não se enxerga *a priori*. Já na investigação o objetivo é explorar todos os caminhos possíveis para finalizar a tarefa inicialmente proposta.

Segundo Ponte *et al* (2009) na sala de aula a investigação é dada normalmente em três fases, ilustradas no quadro (Quadro 1) a seguir.

Quadro 1 – Fases da Investigação Matemática

Fase 1: Introdução da tarefa	<ul style="list-style-type: none"> • Momento em que o professor faz a proposta aos alunos. • Garantia de entendimento de todos sobre aquilo que se espera. • Para Calhau (2007) essa fase pode influenciar decisivamente o sucesso do trabalho. • Valorizar as ideias dos alunos, dando-os tempo para levantar questionamentos.
Fase 2: Realização da Investigação	<ul style="list-style-type: none"> • Individualmente ou em grupos. • O professor pode observar os alunos pedindo justificativas, testando conjecturas, formulando questões. • Os alunos organizam os dados gerados e fazem conjecturas, generalizações e contraexemplos para testar e justificar conjecturas.
Fase 3: Discussão de resultados	<ul style="list-style-type: none"> • Debate dos alunos sobre suas justificativas e suas conjecturas, sendo o professor o moderador.

	<ul style="list-style-type: none">• Compreensão do que é a Investigação Matemática.
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Ponte *et al*, 2009

Nesse contexto, para colocar em prática a Investigação Matemática, aplicamos uma atividade referente à proporcionalidade com alunos do 7º ano de um Colégio Estadual da rede pública de ensino.

Uma atividade de investigação sobre proporcionalidade

Em uma visita dos alunos do 7º ano do Colégio Estadual Doutor João Cândido Ferreira à UTFPR, nós, bolsistas do PIBID e o professor supervisor, realizamos uma atividade referente à proporcionalidade, com o intuito de introduzir esse conceito. Utilizamos então a Investigação Matemática e aplicamos a atividade no LEM, com a finalidade de promover a integração entre o colégio e a universidade.

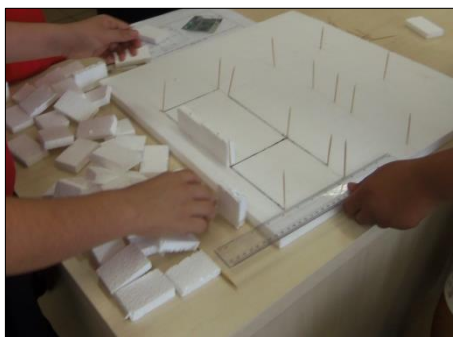
No primeiro momento, separamos os alunos em seis grupos, sendo que cada grupo possuía os seguintes materiais: régua, planta de uma casa (distintas a cada dois grupos), uma placa de isopor, “tijolos” feitos de isopor, palitos de dente, tesoura, caneta, lápis e papel. Introduzimos a atividade fazendo com que os alunos se sentissem engenheiros e arquitetos, o que pode ter motivado a maioria. Iniciamos a explicação da tarefa dizendo que o objetivo era construir a casa presente na planta (Figura 2), no isopor a eles entregue. Dissemos que eles precisariam encontrar uma maneira de colocar as medidas reais da casa na placa de isopor, sem perder a relação entre os cômodos, de modo que um quarto que na casa real seria a metade do tamanho da cozinha continuasse, na maquete, preservado com essa característica.

Essa introdução pode ser relacionada com a primeira fase da investigação na sala de aula de acordo com Ponte *et al* (2009), onde explicamos cuidadosamente os objetivos da atividade até que todos entendessem. No segundo momento, deixamos-os livres para formar suas conjecturas, testá-las e se familiarizarem com os materiais e a planta. Após esse tempo, começamos a levantar uma discussão com a turma, questionando-os como iriam começar a produção. Um aluno afirmou que seria impossível trabalhar com as medidas em metros e os demais colegas concordaram com tal afirmação, o que nos permitiu indagar como procederiam. A partir desse momento, os alunos começaram a formar conjecturas e testá-las com seus grupos, como parte da segunda etapa de uma aula com investigação proposta por Ponte *et al* (2009).

A todo o momento os alunos levantavam questionamentos referentes à construção da casa e chegaram à conclusão que teriam que dividir todas as medidas presentes na planta por um mesmo número, para que as características originais da casa se preservassem, ou seja, ficassem proporcionais.

Em seguida cada grupo foi encontrando o número pelo qual deveriam dividir as medidas da planta que detinham e começaram a demarcar as medidas na base, conforme a Figura 1. As medidas que encontraram foram diferentes, até mesmo entre os grupos que possuíam a mesma planta, visto que, a proporção poderia ser escolhida por eles, mostrando a não existência de um único resultado correto, mas sim várias interpretações da mesma tarefa.

Figura 9 - Alunos demarcando as medidas encontradas

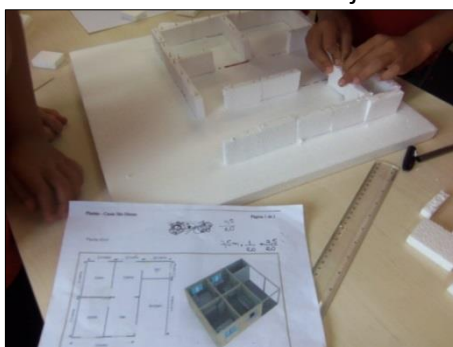


Fonte: Autores, 2014.

1410

Dada a descoberta da escala e a demarcação feita, os alunos começaram a colocar “tijolos” (não proporcionais a casa, dada a dificuldade de manusear o isopor) nas demarcações, como na Figura 2.

Figura 10 - Alunos colocando tijolos na casa



Fonte: Autores, 2014.

Para finalizar, explicamos aos alunos que o número pelo qual eles dividiram as medidas da planta equivale à escala, que fez com que a maquete ficasse proporcional à planta original. Pedimos para que eles divulgassem a escala encontrada, onde percebemos que mesmo com algumas plantas iguais, as escalas foram diferentes e que com caminhos diferentes todos conseguiram manter a proporcionalidade da planta na maquete.

Conclusão

A Investigação Matemática mostrou-se relevante em relação à aprendizagem. Ela exige tanto do professor, quanto do aluno e seus resultados são visíveis em todos os momentos da aula, dado que é perceptível a construção de suas conjecturas e os testes das mesmas, além do envolvimento dos alunos na atividade. Corroborando com isso, Aranhã (2007, p. 13) aponta que na relação que o aluno “estabelece com seu meio ambiente (natural e social) ele vai aos poucos construindo seu conhecimento por meio de descobertas que faz na manipulação de diferentes tipos de materiais”, permitindo-nos afirmar que o real papel da educação é oferecer aos estudantes instrumentos necessários para o desenvolvimento da capacidade intelectual e moral.

Portanto, dessa experiência concluímos que quando conseguimos valorizar as ideias dos alunos e instigá-los a levantar questionamentos e justificativas, a aula pode se tornar criadora de um ambiente favorável à aprendizagem. E assim levar a compressão do conteúdo matemático envolvido.

1411

Referências

- ARANÃO, Ivana Valéria Denófrío. **A Matemática Através de Brincadeiras e Jogos**. 6^a. ed. Campinas, SP. Papirus, 2007.
- BRAUMANN, C. Divagações sobre Investigação Matemática e o seu papel na aprendizagem da matemática. In: PONTE J.P. et al. **Atividades de investigação na aprendizagem da matemática e na formação de professores**. Lisboa: SEMSPCE, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 11. ed. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- PONTE, J. P.; BROCARD, J.; OLIVEIRA, H. **Investigação Matemática na Sala de Aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- BROCARD, J. **As investigações na aula de Matemática: um projecto curricular no 8º ano**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação da Faculdade de Ciência, Universidade de Lisboa. Lisboa, 2001.
- CALHAU, M. E. S. **Investigação em sala de aula: uma proposta de atividade em salas de aula do Ensino Fundamental**. 2007. *Dissertação (Mestrado em ensino de Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo*. São Paulo, 2007.

JOGANDO BINGO NA OFICINA SÍFILIS: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO A PARTIR DO PIBID/UEM

Murilo Del Bianco Lima¹

Marcos Rogério Busso Luz²

Rosangela Araujo Xavier Fujii³

Maria Júlia Corazza⁴

Resumo: Este trabalho apresenta o relato de uma experiência com o Jogo Bingo junto a estudantes do Ensino Médio. O jogo foi utilizado numa Oficina Temática relacionada às Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs), especificamente, no trabalho conceitual relacionado à Sífilis. A oficina foi elaborada por licenciandos do curso de Ciências Biológicas, integrantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Estadual de Maringá e desenvolvida junto a vinte e um estudantes de uma escola pública na cidade de Maringá, região noroeste do estado do Paraná. A dinâmica ocorreu como um bingo tradicional, porém não sendo sorteados números e sim termos conceituais relacionados às formas de contaminação, prevenção, diagnóstico e tratamento da Sífilis primária e congênita. Constatou-se que além da ludicidade, a atividade desempenhou caráter educativo ao possibilitar um ensino conceitual mais diversificado, contextualizado e atraente

Palavras-chave: Educação em Saúde. Ensino de Biologia. DSTs. Jogos Didáticos.

Introdução

Pesquisadores e documentos normativos da Educação Básica de Ensino têm ressaltado a importância dos jogos como recurso didático no desenvolvimento social, emocional e intelectual dos estudantes. Miranda (2001) explica que frente ao interesse, atenção e curiosidade dos alunos para o “novo” o jogo tem sido utilizado como estratégia para estímulo da cognição, afeição, socialização, motivação e criatividade. Justiniano *et al.* (2006) amplia essa utilização em sala de aula, argumentando que os jogos tem favorecido o desenvolvimento do senso de organização, espírito crítico e fixação do conteúdo.

Os jogos e brincadeiras são elementos muito valiosos no processo de apropriação do conhecimento. O jogo oferece o estímulo e o ambiente propícios que favorecem o desenvolvimento espontâneo e criativo dos alunos e permite ao professor ampliar seu conhecimento de técnicas ativas de ensino, desenvolver capacidades pessoais e profissionais para estimular nos alunos a capacidade de comunicação e expressão, mostrando-lhes uma nova maneira, lúdica, prazerosa e participativa de relacionar-se com o conteúdo escolar, levando a uma maior apropriação dos conhecimentos envolvido (BRASIL, 2006, p. 28).

Para Reis (2006), em sala de aula, os jogos se configuram em recursos que favorecem a coordenação de diferentes pontos de vistas, possibilitam a observação e o reconhecimento do erro e criam oportunidades para a reflexão, além do respeito às regras.

1412

No decorrer de um jogo, competências como disciplina, concentração, perseverança e flexibilidade são desenvolvidas, acarretando o aprimoramento de seus esquemas de ação e operações mentais. Além disso, os jogos possibilitam a reflexão e o aperfeiçoamento de esquemas de pensamento, facilitando a tomada de decisões, o raciocínio lógico, enfim, podem tornar a aprendizagem mais significativa e duradoura. Por outro lado, os jogos revelam-se uma importante fonte de informação acerca dos valores [...], observados na reação ao jogar, nos gestos, nas palavras, nas hipóteses formuladas e na maneira como enfrentam os obstáculos (MORAIS; FONTANA, CALSA, 2007, p.380).

Kishimoto (1996) explica que um jogo pode ser denominado didático, quando apresenta duas funções, a lúdica e a educativa. A função lúdica seria aquela que proporciona a diversão e a função educativa, quando o jogo possibilita o aprendizado de algo (complementando o saber do jogador).

Quando uma dessas funções é utilizada em demasia em relação à outra, ocorrem duas situações: se a função lúdica é a que se sobressai à função educativa, tem-se apenas o jogo; porém, se a função educativa se sobressai à função lúdica, tem-se um material didático. Logo, é importante que o educador saiba equilibrar essas duas funções no jogo, para que se tenha de fato um jogo educativo (NUNES; KUNZLER; BEBER, 208, p.202).

Assim, é necessário lembrar que, embora um jogo esteja sendo trabalhado com uma intenção pedagógica, não poderá perder o caráter lúdico que o caracteriza, senão deixará de ser um jogo e passará a se constituir num material didático. Todavia, se apenas o lúdico prevalecer, o jogo também deixará de ser uma estratégia para a construção e a fixação de conteúdos.

1413

Dessa forma, buscando relacionar a ludicidade e o aprendizado, foi desenvolvido junto a vinte e um estudantes do Ensino Médio do Colégio Estadual Alberto Jackson Byington Junior, na cidade de Maringá/Paraná, um Jogo de Bingo, como forma de retomada de termos conceituais abordados durante uma Oficina Temática relacionada à Sífilis, uma doença infecciosa aguda ou crônica causada pela espiroqueta *Treponema Palidum* e considerada uma DST silenciosa, visto que apresenta várias fases assintomáticas, o que tem dificultado o auto diagnóstico e, conseqüentemente, a busca por tratamento por parte dos jovens. A oficina teve duração de quatro horas/aula e contou com atividades diversificadas, incluindo interações discursivas, projeção de trechos de filmes e documentários, dinâmicas grupais, jogos e produção de um material para divulgação de informações aos demais estudantes do colégio (por meio da elaboração de uma História em Quadrinhos) relacionada à importância da prevenção, diagnóstico e tratamento da Sífilis.

Relato da Experiência

Durante a Oficina Temática foram abordados, empregando-se recursos variados, os modos de transmissão da Sífilis, seu agente etiológico, aspectos clínicos da doença na fase primária, secundária, terciária e congênita, sintomas, formas de prevenção e tratamento, além de assuntos mais gerais, como a periculosidade das Doenças Sexualmente Transmissíveis, o aumento da ocorrência de Sífilis entre os jovens brasileiros, a importância do uso de preservativos e o contexto histórico da descoberta e tratamento da Sífilis.

Assim, para a realização do Bingo foram elencados no quadro, diversos termos conceituais relacionados à Sífilis que haviam sido abordados durante a Oficina Temática, como por exemplo: DTS, *Treponema pallidum*, Sífilis primária, Sífilis secundária, Sífilis terciária, Sífilis congênita, penicilina, preservativo sexual, espiroquetas, teste VDRL, cancro duro, LUES, epidemia, célula eucarionte, célula procarionte, contaminação. Posteriormente, foi entregue a cada aluno uma folha de papel em branco, competindo-lhes dividi-la em dez partes iguais, de forma que ficasse similar a uma cartela de bingo. Dentre os conceitos elencados no quadro, os alunos foram orientados a escolher dez, transcrevendo um, em cada quadrado da cartela. Antes do início do jogo, foram explicadas as regras e estratégias do jogo (que foram idênticas a um bingo tradicional), sendo o ganhador, o primeiro aluno a preencher todos os 10 quadrados de sua cartela, ou seja, valeria apenas a cartela cheia. Antes do início do jogo também foi verificado se todos os alunos haviam preenchido todos os quadrados de sua cartela (de modo que não pudessem preencher no decorrer do sorteio, empregando somente os conceitos já sorteados). Ao invés de serem sorteados os termos conceituais, realizou-se o sorteio e leitura das definições relativas a cada termo conceitual, ou seja, os alunos obrigatoriamente tiveram que relacionar o conceito com a definição lida.

1414

Verificada a presença do termo conceitual em um dos espaços de sua cartela, os alunos deveriam excluí-la (ou riscá-la), de modo que o primeiro a conseguir riscar todas os termos existentes em sua cartela, seria o vencedor. Quando um aluno completava a cartela (julgando-se vencedor) era solicitado que pronunciasse em voz alta todos os termos conceituais presentes em sua cartela, de modo que os demais alunos pudessem verificar se realmente todos haviam sido sorteados.

<i>sífilis secundária</i>	<i>cancro duro</i>
<i>penicilina</i>	<i>sífilis congênita</i>
<i>teste VDRL</i>	<i>camisinha</i>
<i>sífilis primária</i>	<i>LUES</i>
<i>contaminação</i>	<i>sífilis terciária</i>

Figura 01: Exemplo de cartela utilizada no Jogo Bingo Sífilis

O jogo teve três rodadas, sendo que em cada uma os alunos reformularam suas cartelas, sendo possível escolher novos termos conceituais elencados no quadro ou permanecer com os conceitos da cartela anterior.

1415

Considerações Finais

Após a realização das rodadas de Bingo os estudantes foram instigados a elaborar, como atividade final da Oficina Temática, uma História em Quadrinhos relacionada à importância da prevenção, diagnóstico e tratamento da Sífilis. A análise desses quadrinhos possibilitou constatar que os estudantes empregaram corretamente diferentes termos conceituais relacionados à Sífilis nos contextos de suas histórias. Assim, apesar dos textos utilizados nas Histórias em Quadrinhos serem simples e sintéticos, foi possível inferir uma compreensão por parte dos estudantes em relação às diferentes fases da doença (sífilis primária, secundária, terciária e congênita) suas formas de contaminação (relação sexual sem uso de preservativo) e importância da prevenção, diagnóstico e tratamento da doença, concluindo-se que o Jogo Bingo auxiliou na apropriação dos conteúdos abordados no decorrer da oficina.

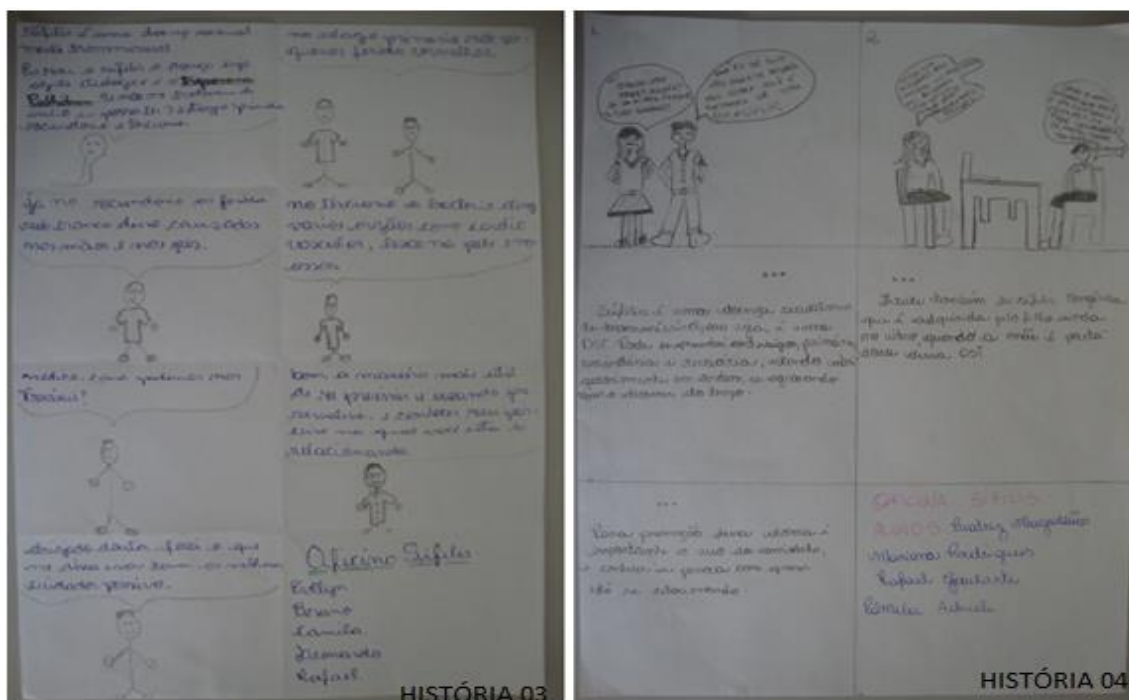


Figura 02. Histórias em quadrinhos elaboradas pelos alunos da oficina.

Referencias Bibliográficas

BRASIL, Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica. **Ciências da Natureza, matemática e suas tecnologias.** (Orientações curriculares para o ensino médio, volume 2). Brasília: Secretaria da Educação Básica, 2006.

JUSTINIANO, S. C. B.; MORONI, R. B.; MORONI, F. T.; SANTOS, J. M. M. D. Genética revisando e fixando conceitos. **Genética na escola**, 2006, p.51-53.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação.** São Paulo: Cortez, 1996.

MORAIS, A.; FONTANA, J. S.; CALSA, G. C. **O jogo perfil e a formação de esquemas de pensamento na escola.** Disponível em: <http://www.pec.uem.br/pec_uem/revistas/arqmudi/volume_11/suplemento_02/artigos/062.pdf> Acesso em 11/09/2014.

REIS, S. M. G. **A matemática no cotidiano infantil: jogos e atividades com crianças de 3 a 6 anos para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático.** Campinas: Papirus, 2006.

MIRANDA, S. **No Fascínio do jogo, a alegria de aprender.** Ciência Hoje, v.28, 2001.

NUNES, R. R.; KUNZLER, K. R. BEBER, S. C. **Ensinar química jogando bingo.** Disponível em <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas>> Acesso em 11/09/2014.

JOGOS EM SALA DE AULA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA COM POTENCIAÇÃO¹

Eduardo Oliveira Belinelli²
Tiago Ponciano Antunes³
Jader Otavio Dalto⁴

Resumo: Este artigo tem por objetivo relatar experiências com uso de Jogos de Matemática como alternativa de ensino em uma turma do 6º ano do ensino fundamental. A proposta foi realizada em uma escola pública no município de Cornélio Procópio, pelos bolsistas do PIBID da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus Cornélio Procópio (UTFPR-CP). Foi utilizado o jogo de dominó para o trabalho com o conteúdo de Potenciação, uma vez que os alunos da turma apresentavam dificuldades neste conteúdo. Podemos considerar que a situação do jogo encorajou os alunos a realizarem as operações de potenciação que o jogo demandava, fazendo com que as dificuldades fossem minimizadas durante o jogo.

Palavras-chave: Educação Matemática. Jogos. PIBID.

Introdução

O ensino de matemática tem passado por inúmeras mudanças. Outras formas de se ensinar matemática, diferentes da considerada “tradicional”, têm sido debatidas e sugeridas para os professores no trabalho em sala de aula. De modo geral, considera-se que a aprendizagem de matemática está diretamente ligada à compreensão e não apenas na reprodução dos conteúdos. Porém, mesmo com a diversidade de metodologias de ensino disponíveis para o professor, parece que a abordagem da matemática na perspectiva “tradicional” tem favorecido mais a reprodução dos conteúdos do que sua compreensão.

Estamos considerando como aulas “tradicionais”, aquelas que o professor apenas reproduz o que está no livro didático, de modo que a dinâmica da aula, em termos gerais, segue o seguinte roteiro: definição, exemplos, exercícios, outros exemplos, exercícios, problemas, definição, exemplos... Entretanto, Rêgo e Rêgo (2000) destacam que é importante a introdução de novas metodologias de ensino, que possibilitem ao aluno ser sujeito da aprendizagem, respeitando-se o seu contexto e levando em consideração os aspectos recreativos e lúdicos das motivações próprias de sua idade. Neste aspecto, a utilização de jogos no ensino de matemática pode contribuir para que, de uma forma lúdica, o aluno construa seu conhecimento. Segundo Borin

1417

¹ Agradecemos a CAPES pelo apoio financeiro concedido ao projeto.

² Acadêmico do curso de Matemática – Licenciatura e bolsista de Iniciação à Docência do subprojeto PIBID Matemática da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Cornélio Procópio. E-mail edubelinelli@hotmail.com

³ Acadêmico do curso de Matemática – Licenciatura e bolsista de Iniciação à Docência do subprojeto PIBID Matemática da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Cornélio Procópio. E-mail tiago_ponciano27@hotmail.com

⁴ Doutor em Ensino de Ciências e Educação Matemática. Coordenador de área do subprojeto PIBID Matemática da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Cornélio Procópio. E-mail jaderdalto@utfpr.edu.br

Outro motivo para a introdução de jogos nas aulas de matemática é a possibilidade de diminuir bloqueios apresentados por muitos de nossos alunos que temem a Matemática e sentem-se incapacitados para aprendê-la. Dentro da situação de jogo, onde é impossível uma atitude passiva e a motivação é grande, notamos que, ao mesmo tempo em que estes alunos falam Matemática, apresentam também um melhor desempenho e atitudes mais positivas frente a seus processos de aprendizagem. (BORIN, 1996, p.9)

A partir destas considerações, uma proposta de trabalho com o conteúdo de potenciação com uso de jogos foi elaborada e aplicada em uma turma de 6º ano na qual desenvolvemos nossas atividades do subprojeto do PIBID Matemática- UTFPR-CP. Este trabalho diferenciado sobre potenciação foi sugerido pelo professor regente da turma pelo fato de os alunos apresentarem muitas dificuldades relacionadas ao cálculo de potências. A seguir, apresentamos a proposta de trabalho, um relato e uma análise preliminar da experiência por nós vivenciada.

A proposta de trabalho, relato e análise.

Nossa proposta foi trabalhar potenciação com o jogo de dominó. Este jogo pode ser considerado, de acordo com Lara (2004), como jogo de treinamento, uma vez que, por possibilitar a utilização repetida do mesmo pensamento, oportuniza ao aluno a abstração, generalização do pensamento. Sendo assim, antes de iniciarmos o trabalho com o jogo, foi preciso retomar com os alunos o conceito de potenciação. De início, solicitamos a eles que resolvessem as seguintes multiplicações: $2 \times 2 \times 2 = 16$; $3 \times 3 = 9$; $5 \times 5 \times 5 = 125$; A partir destes casos particulares, discutimos com os alunos que no caso de $2 \times 2 \times 2$ estamos multiplicando o número 2 por ele mesmo 4 vezes, de modo que podemos escrever 2^4 . Após discutir os outros casos, definimos que potência é uma multiplicação que envolve fatores iguais e que os exemplos citados acima podem ser escritos da seguinte forma $2 \times 2 \times 2 = 2^4$; $3 \times 3 = 3^2$; $5 \times 5 \times 5 = 5^3$. O número que está sendo repetido é definido por “base” e o que acompanha a “base” é chamado de expoente.

Definimos que todo número que é elevado à zero tem valor igual a um, e todo número que elevado a um, é ele mesmo. Fizemos uma observação, destacando que na resolução de uma potência, não é o valor da base que está multiplicando o valor do expoente, e sim, o expoente que indica quantas vezes o valor da base está sendo multiplicada por ela mesma. Para descrever a nomenclatura da potência, foi distribuída uma atividade impressa para ser resolvida de acordo com a definição. Exemplo:

2^2 lêem- se, dois elevado à segunda potencia ou dois ao quadrado.

3^3 lêem- se, três elevado à terceira potência ou três ao cubo.

4^4 lêem- se, quatro elevado a quarta potência.

Como no exemplo anterior, quando o expoente é dois ou três, suas nomenclaturas recebem nomes especiais, como quadrado e cubo. Após esta revisão, o jogo de dominó foi distribuído para os alunos.

O jogo de dominó por nós utilizado continha 64 peças, sendo cada peça composta por duas extremidades. Uma delas apresentava um número natural no intervalo $[0; 100]$ e a outra apresentava uma potência a ser calculada pelo aluno. Antes de começar o jogo, a turma foi dividida em grupos e as peças foram distribuídas entre eles. Antes de começar o jogo, as peças foram “embaralhadas” na mesa e cada jogador pegou 7 peças. O jogador que inicia o jogo é aquele tem que o menor número. Ele inicia a partida colocando esta peça no centro da mesa. A partir daí, joga- se no sentido horário. Cada jogador deve tentar encaixar alguma peça sua nas peças que estão na extremidade do jogo, uma por vez. Quando o jogador consegue encaixar a peça, sua vez é passada para o próximo jogador, caso o jogador não tenha nenhuma peça que pode ser encaixada, ele deve passar a vez.

A figura 1 é um exemplo de como as peças foram montadas;

1419



Figura 1. Exemplos das peças do dominó.

O objetivo do jogo é encaixar a extremidade que contém a potência com a extremidade que contém o número natural que é seu resultado. A Figura 2 mostra como as peças devem ser encaixadas. Vence o jogo quem conseguir encaixar todas as peças primeiro.



Figura 2. Exemplo de como as peças deve ser encaixado.

Foi distribuído para os alunos uma folha para que fossem registradas todas as operações que estavam sendo realizadas durante o jogo. Conforme os alunos foram jogando, eles demonstravam-se mais confiantes no cálculo das potenciações e cometiam menos erros. Como resultado, podemos ver, na Figura 3, alguns registros realizados pelos alunos durante o jogo.

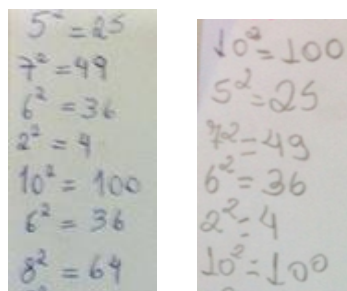


Figura 3. Alguns registros das potenciações realizadas pelos alunos durante o jogo.

Percebemos, pelos registros realizados pelos alunos durante o jogo, que eles apresentavam poucas dificuldades para resolver as potenciações que o jogo demandava, de modo que as dificuldades identificadas pelo professor da turma antes desta experiência foram sendo minimizadas ao longo do jogo.

Algumas considerações

A partir da necessidade levantada pelo professor da turma em relação às dificuldades encontradas pelos alunos nos cálculos de potenciações, elaboramos uma proposta de trabalho com esse conteúdo por meio de jogos, na tentativa de rompermos com a perspectiva de ensino “tradicional”, explorando atividades lúdicas. Nosso objetivo foi fazer com que os alunos eliminassem as dificuldades que vinham encontrando no cálculo de potenciações.

Acreditamos que a forma como iniciamos a aula, fazendo a dedução conjunta com os alunos da definição de potenciação, contribuiu para que houvesse uma compreensão mais efetiva deste conceito. O jogo, realizado posteriormente, configurou-se como elemento que consolidou a compreensão do conceito de potenciação, uma vez que, para jogar, os alunos precisavam resolver potenciações, ou seja, utilizava este conceito repetido vezes, o que favoreceu a abstração do conceito, como mostra os registros realizados pelos alunos durante as jogadas.

Esta experiência nos mostrou que não é o professor que deve fazer o papel central na sala de aula, mas sim a atividade do aluno que leve à construção de seu conhecimento. Além disso, percebemos que os alunos aprenderam, literalmente, brincando. Esperamos, a partir de agora, desenvolver no projeto outras atividades diferentes das consideradas “tradicionalis” para que

possamos, não apenas ajudar os alunos das escolas, mas também vivenciar experiências que muito contribuem com nossa formação inicial enquanto professores de matemática.

Referências

BORIN, J. *Jogos e resolução de problemas: uma estratégia para as aulas de matemática*. São Paulo: IME-USP; 1996.

LARA, Isabel Cristina Machado de. *Jogando com a Matemática* de 5ª a 8ª série. São Paulo: Rêspel, 2003.

RÊGO, R.G.; RÊGO, R.M. *Matemática ativa*. João Pessoa: Universitária/UFPB, INEP, Comped: 2000.

KRUPSKAIA E OS ESCRITOS SOBRE EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Aline Luana de Oliveira Chaves¹
Aline Aparecida da Silva²
Marta Chaves³
Rosângela Célia Faustino⁴

Resumo: Este texto objetiva apresentar reflexões acerca de vivências na Ciranda Infantil realizada na XIII Jornada de Agroecologia, bem como contribuições da pedagoga russa Nadezdah Krupskaja (1869-1939) para a formação do Pedagogo. Para tanto, discorreremos sobre os estudos, a composição de recursos didáticos elaborados por integrantes do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI) e estudantes do curso de Pedagogia para Educadores do Campo que participaram do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID na XIII Jornada. Essa realização permitiu o aprimoramento da formação dos futuros pedagogos e intervenções educativas que favoreceram o desenvolvimento de habilidades.

Palavras-chave: Educação; Formação do Pedagogo; Krupskaja.

Introdução

Neste texto, apresentamos as atividades desenvolvidas na Ciranda Infantil⁵ da XIII Jornada de Agroecologia realizada na Escola Milton Santos (EMS), e relatamos a participação dos estudantes do curso de Pedagogia para Educadores do Campo da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e dos integrantes do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI) nessa organização. A Jornada ocorreu de 4 a 7 de junho de 2014, e abordou a temática “Terra Livre de Transgênicos e Sem Agrotóxicos”.

A participação dos integrantes do GEEI e dos estudantes de Pedagogia do Campo se efetivou por meio de estudos e sistematização de recursos didáticos atinentes à Educação

1422

¹ Estudante do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo da Universidade Estadual de Maringá – UEM e integrante do PIBID.

² Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá – UEM (2012). Membro do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI), coordenado pela prof. Dra Marta Chaves. Atualmente, é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM.

³ Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá – UEM (1993). Mestrado em Educação pela UEM (2000). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2008). Pós-Doutora junto ao Departamento de Psicologia da Educação, na Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara – Unesp (2011). Atualmente, é professora adjunta do Departamento de Teoria e Prática da Educação da UEM e líder do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil – GEEI.

⁴ Graduada em História, Mestre e Doutora em Educação. Atualmente, é professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPE/UEM – PR. É coordenadora do Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações/ Laboratório de Arqueologia, etnologia e etno-história. É coordenadora do Observatório da Educação Escolar Indígena.

⁵ Espaço destinado à formação das crianças Sem Terra enquanto seus pais participam de uma agenda específica de trabalhos. De acordo com o MST (2004, p. 25), “a ciranda Infantil é um espaço educativo da vivência de ser criança sem terrinha, de brincar, jogar, cantar, cultivar a mística, a pertença ao MST, os valores, a formação, a construção de uma nova geração.”.

Infantil, recursos estes que visam contribuir com o desenvolvimento das crianças e subsidiar o trabalho pedagógico. Dentre as propostas de intervenção pedagógica, destacamos a “Caixa de Pesquisa e Estudos”, recurso que busca sistematizar a pesquisa relativa a aspectos biográficos de expoentes da Literatura, das Artes Visuais, Música e Poesia a fim de que professores e crianças conheçam a vida e a obra de determinado autor, militante político ou expoente de diferentes períodos históricos ou área de conhecimento. Esse recurso contribui para a elaboração da “Caixas de Encantos e Vida”; nesse material, a trajetória do autor é organizada com base nos aspectos já estudados na “Caixa de Pesquisa e Estudos”, podendo auxiliar o educador no processo de ensino e aprendizagem das crianças. Esse recurso é elaborado de forma coletiva e pode ser apresentado em diferentes temáticas, como, por exemplo: infância, amigos, obra, viagens e realizações que se referem ao reconhecimento de sua trajetória profissional ou de ação e militância política (CHAVES, 2011).

Salientamos, também, as “Caixas que Mostram Telas”, recurso didático em cujo interior está a reprodução, em três dimensões, de uma tela pintada por um expoente das Artes Visuais. Além da reprodução, a Caixa apresenta uma imagem da tela original, para que as crianças possam observar a pintura e o resultado do trabalho tridimensional. Discorremos ainda sobre outro recurso didático, nominado “Colcha Roda de Conversa”, que possibilita a integração e a socialização das crianças com os educadores por meio da contação de histórias e brincadeiras, para citarmos alguns exemplos, de forma que lhes proporcione bem estar e acolhimento (CHAVES, 2011).

Esses recursos foram utilizados em diferentes espaços e ateliês organizados durante o período de estudos dos acadêmicos de Pedagogia do Campo e no curso de realização da Jornada, na qual os integrantes do GEEI se organizaram em duplas e trios para acompanhar os ateliês desenvolvidos juntamente com os estudantes do curso de Pedagogia do Campo. A atuação dos membros do Grupo de Pesquisa se fez presente também na elaboração dos recursos pedagógicos e nas atividades afetas à Arte.

Após cada proposta, as crianças brincavam no parque com o acompanhamento e participação dos adultos. As crianças de 2 a 13 anos de idade brincavam juntas e ocupavam o mesmo espaço, não havendo necessidade de definir horários para cada faixa etária utilizar os brinquedos do parque, tal como observamos nas instituições educativas formais. As crianças com idade de 10, 12 ou 13 anos brincavam e cuidavam dos menores, revelando o espírito coletivo, um dos princípios da formação política do MST. Houve também o momento de

Contação de Histórias, atividade organizada em sessões, e cada sessão era apreciada por dois ou três grupos de crianças e educadores.

A fundamentação teórica para nossa atuação junto à Ciranda Infantil baseou-se nos estudos de autores da pedagogia soviética, dentre eles Nadezdah Krupskaja⁶ (1869-1939). Desenvolvemos pesquisas e reflexões sobre as proposições de Krupskaja para a formação do Pedagogo na Educação no Campo com o fito de pensarmos em estratégias que aprimorassem a ação pedagógica junto aos estudantes da Educação no Campo.

Krupskaja e Formação do Pedagogo na Educação do Campo

Ao estudarmos a obra de Krupskaja (1869-1939), verificamos a defesa por uma educação humanizadora. A autora considerava que a educação seria decisiva para a formação do novo homem comunista e que a base para essa formação deveria ocorrer desde os primeiros anos de idade, afirmativa que nos mobiliza a pensar sobre a importância da formação do Pedagogo.

A obra da pedagoga russa abrange diferentes temáticas do âmbito educacional e, dentre esses temas, destacamos a preocupação com a educação do campo. Krupskaja atuava junto aos grupos de camponeses e trabalhadores rurais na Rússia para compreender como estes se organizavam, tal como fizemos para pensarmos nas estratégias para a formação do Pedagogo na Educação do Campo.

Krupskaja (1973) afirma que, para realizar a educação do campo, é necessário ter consciência das condições a que determinado assentamento está submetido e que o trabalho pedagógico deve orientar-se por meio do trabalho cultural, ou seja, os educadores devem objetivar que os escolares se apropriem do patrimônio histórico da humanidade nas diferentes áreas de conhecimento, tanto na Arte, na Música ou na Literatura. A autora enfatiza que o trabalho educativo no campo pode ser realizado de diferentes formas, favorecendo o desenvolvimento e a formação intelectual e política das crianças pequenas

Os estudos desenvolvidos por Krupskaja reafirmam que outra tarefa importante é ensinar as crianças a viver e a trabalhar coletivamente, a observar, aprender e consolidar sua experiência e comprová-la com a experiência de outras crianças, pois compreende que esses

⁶ Nadezdah Konstantinovna Krupskaja nasceu no dia 26 de fevereiro de 1869, em São Petersburgo- Rússia. Desde sua infância convivia com revolucionários e se interessava por questões afetas à política e à educação. Iniciou sua militância em prol de uma nova ordem social e uma nova educação por meio dos estudos das obras de Tolstói (1828-1910) e Karl Marx (1818-1883). Krupskaja participou diretamente da Revolução de Outubro de 1917 e sua obra compreende diversos temas educacionais, em especial a Educação Infantil (KRUPSKAJA, 1973).

hábitos desenvolvem conhecimentos reais sobre o meio ambiente. Cabe ressaltar a importância de se aprimorarem nas crianças a afetividade e as emoções. A autora salienta que “as emoções coletivas na idade infantil deixar marcas para toda a vida”⁷ (KRUPSKAIA, 1973, p. 131, tradução nossa).

Esses princípios têm subsidiado as propostas realizadas na Ciranda Infantil; assim, somos mobilizados pelos escritos de Krupskaja com a educação do campo, o que contribui decisivamente para fortalecer a luta pela socialização dos bens produzidos pela humanidade.

Considerações Finais

A participação no Projeto Ciranda contribuiu para nossa formação acadêmica e pessoal, uma vez que por meio dessa vivência foi possível aprimorar estudos e pesquisas, tornando possível o entendimento de que é necessário disponibilizar às crianças aquilo que há de mais elaborado e favorecer o desenvolvimento de suas capacidades humanas superiores, como memória, atenção e criatividade. Nessa perspectiva, as elaborações de Krupskaja são essenciais para a formação do pedagogo, com vistas a uma educação plena e emancipadora.

1425

Referências

CHAVES, M. **A formação e a educação da criança pequena:** os estudos de Vigotski sobre a arte e suas contribuições às práticas pedagógicas para as instituições de educação infantil. Araraquara, 2011. Trabalho de Pós- Doutorado junto à Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), sob a supervisão do Prof. Dr. Newton Duarte.

KRUPAKAIA, N. K. **Acerca de la educación comunista:** articulos y discursos. Moscú: Ediciones en Lenguas Extranjeras, 19--.

_____. **Acerca de la educación pré-escolar.** Moscú: Editorial Prosvieschenie, 1973.

⁷ “Las emociones colectivas em la edad infantil dejan una huella para toda la vida” (KRUPSKAIA, 1973, p. 131).

JOGOS NO ENSINO DA MATEMÁTICA: UM GENERAL E SUAS PROBABILIDADES

Ana Carolina Aguilar¹

Jefferson Amaral Munhoz²

Leocir Bettiollo Junior³

Rosemara da Conceição Góes⁴

Resumo: Este trabalho objetiva explicitar uma atividade desenvolvida no 2º ano do ensino médio do Colégio Estadual Bibiana Bitencourt, na disciplina de Matemática, aplicada pelas PIBIDIANAS Ana Carolina e Rosemara, com supervisão do professor Jefferson e coordenação do professor Leocir. A atividade refere-se a um jogo chamado GENERAL, conhecido em algumas regiões por BOZÓ. Esse jogo é baseado em dados com seis faces, enumerados de 1 até 6. O jogo ajudou no desenvolvimento de parte do conteúdo de estatística, especificamente PROBABILIDADE.

Palavras-chave: jogos; general; probabilidades.

Introdução:

Dentro do programa de iniciação à docência (PIBID), tivemos a oportunidade de presenciar várias situações que ocorrem em sala de aula, em uma situação que nos chamou a atenção foi a dificuldade que alunos de 2º ano tem com a matemática. Pensando nisso e, a pedido do nosso professor supervisor, preparamos uma aula diferente com o objetivo de relacionar o lúdico ao abstrato e melhorar a compreensão dos alunos. Dessa forma, programamos a utilização de um jogo para apresentar o conteúdo, tendo em vista que no ensino médio é mais fácil trabalhar com jogos porque os alunos são mais perceptivos, conseguem relacionar o lúdico com o abstrato mais facilmente.

Jogar em sala de aula nada mais é que, trazer o conteúdo de forma concreta e “visível” possibilitando ao aluno entender o porquê que é assim que se resolve e, principalmente, para que serve. Ensinar matemática é um desafio, porque hoje as crianças aprendem desde cedo a não gostar da matemática justamente por pensarem que não vão usar pra nada, que não precisam saber nada além de somar e diminuir, mas nós como colaboradores da educação, devemos transmitir a seguinte mensagem dita por Sônia Garcia, coordenadora do curso de matemática aplicada e computacional no IME-USP: “estudar matemática não nos dá a capacidade de aprender a tabuada ou resolver um sistema de equação; ela nos dá a capacidade

1426

¹ Acadêmica de Matemática – Faculdade Guairacá – Ana_caroll0616@hotmail.com

² Professor Especialista em Ensino da Matemática – Faculdade Guairacá – amaraljam@hotmail.com

³ Professor Mestre em Métodos Numéricos – Faculdade Guairacá – bettiollo@gmail.com

⁴ Acadêmica de Matemática – Faculdade Guairacá – rosemaracgoes@gmail.com

de aprender a equacionar os elementos do mundo, a pensar de uma maneira mais sistemática sobre as coisas.” (GARCIA, 2014, pg. 20).

Utilizamos o jogo “GENERAL” para mostrar aos alunos que sabendo um pouco sobre probabilidade, podemos ter a matemática a nosso favor, para vencer um jogo. E dessa concepção, mostrar que a matemática pode nos auxiliar em outros ramos, no nosso dia a dia.

Nossos objetivos:

- Melhorar a dinâmica das aulas, levando novas atividades que auxiliam o professor e o aluno no processo ensino/aprendizagem de matemática, especificamente a probabilidade;
- Mostrar aos alunos uma relação entre a matemática e o seu cotidiano, visando melhorar compreensão e a fixação dos conteúdos propostos;
- Proporcionar aos alunos a interatividade com os demais colegas.

Desenvolvimento:

O PIBID tem nos dado muito suporte nesse momento de reconhecimento da nossa futura profissão. O programa nos permite e nos auxilia no estudo de muitas coisas, dentre elas, as metodologias usadas em sala de aula para atingir os alunos com o conteúdo.

Analisando algumas metodologias, escolhemos o método dos jogos para levar o conhecimento para os alunos que acompanhamos no PIBID, mais especificamente um jogo chamado GENERAL para trabalhar análise combinatória e probabilidade. Ao jogar, os alunos devem aprender a respeitar as regras e tentar compreender conceitos sobre probabilidade, para que depois possam resolver mais facilmente os exercícios, teóricos, propostos.

As regras do jogo podem variar de acordo com a região onde é praticado, e também pode haver variação entre a quantidade de jogadores, desde que sejam no mínimo dois, já que é um jogo onde envolve uma disputa.

- Jogadores – 4;
- Peças - Cinco dados de seis faces;
- Objetivo - Atingir pontuação total maior que a dos adversários.

Encontramos algumas variações nas regras do jogo, mas em sala de aula seguimos as regras encontradas no site (MEGAJOGOS, 2014), que seguem:

O jogo consiste de 13 rodadas onde cada jogador, em sua vez, tem três chances de arremessar os dados. Na primeira, joga os cinco dados; na segunda, conforme o resultado obtido, pode voltar a arremessar de um a cinco dados, mantendo os demais sobre a mesa, ou aceitar o resultado, dando a jogada por encerrada; na terceira, da mesma forma, pode arremessar de um a cinco dados (mesmo os que ele tenha mantido sobre a mesa entre o primeiro e o segundo arremesso) ou aceitar o resultado. O resultado obtido ao final da jogada deve ser classificado, pelo próprio jogador, como uma das 13 possíveis combinações. De acordo com os dados obtidos na jogada, as combinações fornecem diferentes pontuações:

Jogada de 1: É marcada a soma de todos os dados de valor 1 (por exemplo: 1-1-1-4-5 vale 3 pontos);

Jogadas de 2, 3, 4, 5 e 6: correspondentes à jogada de 1 para os demais números (por exemplo: 3-3-4-4-5 vale 6 pontos se for considerada uma jogada de 3, ou 8 pontos se for considerada uma jogada de 4, ou ainda 5 pontos se for uma jogada de 5);

Trinca: Caso hajam três dados de mesmo valor na jogada, são marcados 20 pontos;

Quadra: Caso hajam quatro dados de mesmo valor na jogada, são marcados 30 pontos;

Full house: Caso hajam três dados de mesmo valor e os outros dois também tenham o mesmo valor, são marcados 25 pontos;

Seqüência alta: Caso hajam entre os dados da jogada todos os valores 2, 3, 4, 5 e 6, são marcados 30 pontos;

Seqüência baixa: Caso hajam entre os dados da jogada todos os valores 1, 2, 3, 4 e 5, são marcados 40 pontos;

General: Caso os cinco dados tenham o mesmo valor, são marcados 50 pontos;

Aleatória: É marcada a soma dos 5 dados (por exemplo: 1-4-4-5-6 vale 20 pontos).

Ao fim de todas as jogadas, é obrigatório escolher uma das combinações para marcar a pontuação. É possível escolher marcar 0 pontos em uma combinação, caso a jogada não cumpra os requisitos de pontuação.

Uma vez que uma combinação seja escolhida, ela não poderá mais ser escolhida por aquele jogador.

Fim da Partida:

Ao final de 13 rodadas, com a cartela toda preenchida, somam-se os valores de cada coluna, e o jogador que obtiver mais pontos será considerado o vencedor.

A Tabela 1 exemplifica a pontuação marcada ao fim de uma partida:

	Jogador1	Jogador2	Jogador3	Jogador4
--	----------	----------	----------	----------

1	2	2	3	4
2	6	4	4	6
3	9	9	6	9
4	12	12	8	12
5	15	20	10	10
6	18	12	24	12
TRINCA	20	20	20	20
QUADRA	30	30	0	30
FULL HOUSE	25	0	25	25
SEQUÊNCIA ALTA	30	30	30	30
SEQUÊNCIA BAIXA	40	0	40	40
GENERAL	0	50	50	0
ALEATÓRIA	20	21	22	24
TOTAL	227	210	242	222

Tabela 1 – Pontuação Final

Mas qual o objetivo do jogo em relação à matemática? Pretende-se com o jogo, estimular o raciocínio lógico mental, fazendo com que cada aluno analise as melhores chances de ter uma jogada que lhe garanta uma melhor pontuação.

Após uma partida iniciou-se um debate sobre o jogo, e perguntas como: Qual jogada (resultado) é mais fácil alcançar? Qual a melhor jogada em um determinado momento? Depois de alguns minutos o professor interveio, explicando o conteúdo sobre probabilidade de um evento acontecer e fez vários exemplos, um deles é o seguinte:

Ao lançar pela segunda, das três vezes, o jogador1 se deparou com a seguinte situação dos dados, figura 1:



Figura 1 – Último Lance

E perguntou-se, qual a melhor jogada? Tentar uma sequência menor, jogando apenas o último dado, tentando um 5 ou tentar um trio (trinca), recolhendo os três dados centrais e tentando pelo menos um quatro?



Figura 2 – Sequência



Figura 3 – Trinca

O professor mostrou que a probabilidade de “tirar” um 5 no último dado da figura 2 é igual a $1/6$ ou seja 16,67% e a probabilidade de “tirar” pelo menos um 4 é igual a $91/216$ ou 42,13%.

Após alguns exemplos mostramos que este jogo pode ser vencido usando, estratégias e raciocínio lógico, principalmente baseando-se nos resultados dos cálculos de probabilidades.

Conclusões:

Os alunos perceberam a importância da matemática em uma aplicação, neste caso específico perceberam que a utilização da matemática os auxiliou na busca da vitória do jogo. Os alunos mostraram maior interesse no conteúdo e solicitaram que para outro conteúdo a abordagem fosse parecida. Percebemos evolução nas atividades, teóricas, propostas após o jogo, e assim concluímos que este jogo despertou, nos alunos, o interesse no aprendizado dos conceitos e cálculos de probabilidade. Acreditamos ter contribuído para um melhor desempenho dos alunos, que a partir dessa prática se interessem mais pela matemática e agreguem conhecimentos para serem usados futuramente.

Referências Bibliográficas:

- GARCIA, S.; *Cálculo, matemática para todos*, Pg 20-37, Editora Segmento, São Paulo, 2014.
- MEGAJOGOS, *Regras do General*, encontrado em <http://www.megajogos.com.br/jogosonline/general/regras>, acesso em 12/05/2014.

LENTE DE CONTATO: UMA PROPOSTA DE ENSINO DE VOCABULÁRIO VISANDO O LETRAMENTO CRÍTICO

Aline Laís Bueno

Resumo: Com base em pressupostos fornecidos principalmente pelo Letramento Crítico, propostos por Jordão (2007) e Weininger (2006), o projeto *Lentes de Contato*, realizado com alunos de sétimo ano, buscou a ampliação de vocabulário e a reflexão acerca de aspectos culturais relacionados à língua inglesa. Este trabalho visa expor a metodologia, as dificuldades e os resultados parciais da implementação de técnicas como representação das palavras em cadeia para demonstrar a interligação entre elas (Bauer & Nation, 1993), o estudo de vocabulário por temas e o uso de filmes e músicas para fixação lexical. Ao longo do projeto percebeu-se o aumento de interesse e participação dos alunos, assim como a efetivação do aprendizado, como é possível concluir pelas avaliações realizadas por meio de confecção de cartazes sobre vocabulário específico relacionado aos temas apresentados.

Palavras-chave: Linguística aplicada; letramento crítico; ensino de língua inglesa; aquisição de vocabulário.

Introdução

Há muito se vem discutindo sobre a necessidade de aproximação entre a escola pública e a academia e, conseqüentemente, a junção entre teoria e prática. Um dos meios para alcançar tal objetivo tem sido o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), por meio do qual tivemos acesso ao Colégio Estadual Algacyr Munhoz Maeder e pudemos realizar, dentre outros vários projetos, o projeto *Lentes de Contato* com alunos do sétimo ano. Tivemos, também, a oportunidade de observar e participar de aulas desvinculadas dessa iniciativa.

O projeto *Lentes de Contato* foi assim nomeado levando em consideração os pressupostos do Letramento Crítico (LC), uma vez que esta perspectiva entremeava toda a proposta. Optamos por tal posicionamento porque já conhecíamos a turma desde o ano anterior e sabíamos da necessidade dos alunos de se sentirem envolvidos na preparação das aulas, assim como na decisão dos temas a serem trabalhados. Além disso, tivemos a oportunidade de presenciar seus posicionamentos questionadores diante de atividades que não atendiam suas expectativas.

Este trabalho tem por objetivo explicar alguns dos pressupostos do LC e sua aplicação no ensino de vocabulário, além de expor a metodologia utilizada para isso e apresentar os resultados obtidos com o projeto *Lentes de Contato*.

Considerações acerca do LC

1431

Um dos principais questionamentos que surgem quando as pessoas se deparam com a expressão “Letramento Crítico” é “o que é isso?”. Não cremos que exista apenas uma resposta para essa pergunta, mas é possível explicá-la e aplicá-la de modo claro e convincente.

A concepção do LC parte do pressuposto de que o modo como vemos o mundo afeta nossas ideias de educação, conhecimento, sociedade e aprendizado. Por sua vez, o modo como vemos o mundo é construído por diversas lentes do discurso (JORDÃO, 2007) que nos são apresentadas ao decorrer da vida. Levando para o lado do ensino, a interpretação que um aluno fará de um texto, por exemplo, dependerá das lentes com que vê o mundo, as quais lhe foram legadas pela escola, família, amigos, entre outros.

De acordo com a pesquisadora Clarissa Jordão (2007), as diferenças criadas entre os alunos devido às divergências entre as lentes que cada um recebe, e os resultados de compreensão por elas gerados, se torna algo positivo, pois possibilita novas maneiras de conhecer, de aprender.

Tal perspectiva se faz em meio a um mundo em que as formas de aprender são características de uma contemporaneidade que pressupõe rapidez de resultados, interconexão entre saberes e ações; é um mundo repleto de estímulos novos, variados e frequentes, onde o contato com as diferenças entre culturas propicia o surgimento constante de novas maneiras de conhecer. (JORDÃO, 2007, p. 5)

1432

Portanto, os métodos tradicionais de ensino que prezavam pela tradição e crença em uma única verdade, esta pertencente ao professor, são deixados de lado. Logo, o professor não é mais o detentor do saber, mas sim um co-aprendiz:

Mais aprendizagem inclui a do próprio professor. No modelo construtivista, professor e aluno são co-aprendizes. Durante o processo, ambos aprendem. Na sua interação, chegam a resultados finais que nenhum dos dois teria alcançado sozinhos. (WEININGER, 2006, p. 59)

Concluindo, o LC poderia ser definido como uma maneira crítica cooperativa de construir conhecimentos, opiniões e repensar o mundo. A forma como tal perspectiva foi aplicada em sala de aula de língua inglesa será apresentada na sequência.

LC aplicado e resultados

Na tentativa de aderirmos o LC aos conteúdos exigidos para o sétimo ano, trabalhamos com a divisão por temas, tais como: vida escolar, mundo multipolar, direitos humanos, beleza, pobreza *versus* riqueza, exploração do trabalho infantil, entre outros.

A primeira temática foi discutida primeiramente contando com o apoio de trechos do primeiro capítulo do livro **Matilda**, de Roald Dahl, que trata sobre o comportamento dos pais em relação aos filhos, as características dos discentes também e a influência que isso tem sobre a evolução dos alunos. Logo após, partimos para a parte de vocabulário relacionado à sala de aula propriamente dita e às diferenças entre as escolas de diversas culturas, tais como a amish, algumas escolas alternativas brasileiras, as paquistanesas, entre outras.

Outro exemplo de aplicação do LC foi a discussão do conceito de beleza. Iniciamos os estudos com um texto questionando quem define a beleza e apresentando as diferenças de padrões em diversas épocas. Nas aulas seguintes pedimos que os alunos relacionassem todas as características que faziam uma pessoa ser mais bonita que outra para eles. Como material oferecendo subsídio para a realização dessa atividade, trabalhamos com vocabulário de atributos físicos e de personalidade, cada um deles pesquisado pelos próprios alunos, e posteriormente por nós revisados em um *quiz*.

1433

Estas atividades foram realizadas no decorrer de todo o ano de 2013 com uma média de 27 alunos em sala, sendo esse número, provavelmente, um dos principais responsáveis pelo sucesso da iniciativa, pois pudemos observar a positividade do conflito, apontada pela teoria do LC, ocorrer em grande escala. Por exemplo, quando formávamos grupos de discussão, os alunos não apenas davam suas opiniões, mas também refutavam, contra argumentavam, negociavam sentidos e mudavam de ideia, e tudo isso ocorria sem nenhuma imposição por parte dos docentes, no caso, a supervisora e os docentes em formação inicial, que eram apenas mediadores e questionadores durante o processo.

Entretanto, alguns problemas surgiram durante a aplicação, como a greve dos docentes, a constante chegada de alunos novos, assim como a desistência de alguns, a dificuldade de adaptação com o espaço da sala devido a barulhos externos e principalmente o descrédito inicial dos alunos. Os dois últimos problemas conseguimos, se não resolver, pelo menos amenizar utilizando o auditório da escola, um espaço mais amplo que possibilita que os alunos se reúnam em grupos em torno de mesas maiores e com cadeiras mais confortáveis. Sala essa que também possibilitou maior aproximação entre docentes e discentes, pois desvinculava aqueles da posição frontal e destacada. Foi possível, assim, construir uma relação horizontal e de negociação, com base em muito diálogo.

Como resultado da junção entre LC e ensino de vocabulário por temas, além de obterem a ampliação deste, os alunos passaram a se interessar pela reflexão e pela pesquisa acerca do mundo e das ideias que os cercam, assim como compreender que esses evoluem e, conseqüentemente nossas concepções e identidade também estarão em constante mudança, do mesmo modo que o nosso conhecimento lexical precisa ser expandido ao passo que nossas transformações culturais exigem isso.

Referências

BAUER, L. & NATION, P. “World families”. In: “**International Journal of Lexicography**” nº6, England: Euralex, 1993, p. 253-279.

JORDÃO, Clarissa Menezes. “As Lentes do Discurso: Letramento e Criticidade no Mundo Digital”. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 6, n. 1, p. 19 - 29, 2007.

WEININGER, Markus J. “Do Aquário em Direção ao Mar Aberto: Mudanças no Papel do Professor e do Aluno”. In: LEFFA, Wilson (org). **O Professor de Línguas Estrangeiras: Construindo a Profissão**. Pelotas: Educat, 2006.

LETRAMENTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA: SEQUÊNCIA EXPANDIDA DE LEITURA DAS OBRAS *TERRA PAPAGALLI* E *LETRAS FINAIS*

Letícia Thayná Barboza¹
Cristiane da Silva²

Resumo: Este texto vincula-se ao subprojeto PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/CAPES), intitulado “Letramentos na escola: práticas de leitura e produção textual” e desenvolvido na Universidade Estadual do Norte do Paraná, *campus* de Cornélio Procópio, em parceria com professores da rede pública de ensino. O eixo 1 do subprojeto em questão objetiva produzir sequências didáticas a partir da proposta de letramento literário (2006), de Rildo Cosson, articulando com a produção escrita, em duas escolas públicas no município de Cornélio Procópio (PR). Nele, desenvolve-se a proposta de sequência didática expandida elaborada a partir da obra **Terra Papagalli** (1999), de José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta (1999), para alunos do 2º ano do Ensino Médio, bem como da obra **Letras Finais**, de Luís Dill (2005), em turma do 9º. ano.

Palavras-chave: Letramento Literário; **Terra Papagalli**; **Letras finais**.

1.Introdução

Tendo em vista que alguns índices oficiais como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e outras aferições como Programme for International Student Assessment/Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) indicam a necessidade de se investir em estratégias de ensino e aprendizagem na área de Língua Portuguesa, propôs-se a aplicação de um projeto, que visa promover “[...] a ampliação da competência comunicativa do aluno para falar, ouvir, ler e escrever textos fluentes, adequados e socialmente relevantes” (ANTUNES, 2003, p. 122), conforme os objetivos das **Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná** (2008), que prevê o trabalho com o ensino da Língua Portuguesa, tendo em vista a articulação dos quatro grandes eixos: leitura (literatura e demais esferas sociais), escrita, oralidade e análise linguística. Para tanto, o projeto se desdobra em duas frentes, visando ações específicas dentro do objetivo maior que é o da ampliação da *competência comunicativa* do aluno (BRASIL, 1998) e, conseqüentemente, o desenvolvimento de *capacidades de linguagem* (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) que visam ao letramento no ambiente escolar, mais especificamente, aos *letramentos múltiplos* (ROJO, 2009).

A prerrogativa de uso dos diversos gêneros textuais como objeto de ensino da Língua Portuguesa está expressa nas **Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica do Paraná - Língua Portuguesa** (DCE-PR LP), que afirma ser papel do professor de português ofertar aos alunos a experiência de leitura de diferentes gêneros de textos, de forma especial

¹ Aluna de graduação em Letras, da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), campus de Cornélio Procópio. E-mail: leticiathayna@hotmail.com.

² Aluna de graduação em Letras, da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), campus de Cornélio Procópio. E-mail: cristianelucas.prof2013@gmail.com

os gêneros da esfera literária, com a finalidade de desenvolver capacidades leitoras e de escrita relevantes para a vida em sociedade. De acordo com o documento (PARANÁ, 2008) “o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa visa aprimorar os conhecimentos linguísticos e discursivos dos alunos, para que eles possam compreender os discursos que os cercam e terem condições de interagir com esses discursos”. Para promover o letramento do aluno, o espaço escolar é o *locus* privilegiado para essa ação. Entendendo-se por letramento, nesse contexto, a capacidade do indivíduo de ler e escrever em diferentes situações de comunicação, efetivando socialmente, de forma adequada, suas habilidades comunicativas. Segundo Soares, “[...] letramento é o resultado de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. É o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo no processo de ensino de leitura e escrita em seus diferentes gêneros no espaço escolar devido como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (2002, p.39).

Sob esta perspectiva é que o Eixo 2 do projeto tem por objetivo levar os alunos a se apropriarem de alguns gêneros textuais que se encontram inseridos em diversas práticas sociais, tanto no âmbito da leitura como da produção. Para tanto, se fundamenta nos estudos desenvolvidos pelo Grupo de Genebra, conhecidos como Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), sobretudo, na sua vertente didática (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; BRONCKART, 2003; DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010; BARROS, 2012). Já o Eixo 1, objeto central deste texto, está voltado para o Letramento Literário, a partir dos pressupostos de Rildo Cosson (2006), no desenvolvimento de atividades sistematizadas de leitura literária, articulando produção escrita e a prática da oralidade, a partir da elaboração de *sequências básicas e expandidas*.

O letramento, na perspectiva do ensino por meio de gêneros de texto, tem um caráter situado. Dessa forma, não há o *letramento*, mas *letramentos*, os quais podem ser tomados sob vários pontos de vista: *letramentos múltiplos e multissemióticos* (ROJO, 2009), *letramento crítico* (OLIVEIRA, 2009), *letramento digital* (MARCUSCHI; XAVIER, 2005), *letramento literário* (COSSON, 2006), etc. Porém, para que o subprojeto se torne exequível mediante a instrumentalização pedagógica, os trabalhos são norteados pelo *letramento literário*: “A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escrita, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo com outra atividade humana” (COSSON, 2006, p.16). Assim, o trabalho com os professores de português visa fomentar discussões que possibilitem aos docentes identificarem entraves no processo de formação de leitores e produtores de textos em conjunto com os alunos

bolsistas, propondo atividades que promovam transformações nas aulas de português, visando, sempre, a *competência comunicativa* dos alunos, conforme os **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**.

No que se refere ao contexto de intervenção, o projeto atua tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio, em disciplinas regulares de Língua Portuguesa, de três escolas do município de Cornélio Procópio, Paraná: 1) Escola Estadual Professor William Madi (Via da integração, s/n, IDEB/2011 – 4,6); 2) Colégio Estadual Castro Alves (Av. Minas Gerais, 1295, IDEB/2011 – 3,1); 3) Colégio Estadual Monteiro Lobato (Rua Antônio Paiva Júnior, 300, IDEB/2011 – 4,5). Tendo em vista que o projeto possui caráter de intervenção, em termos gerais, a atuação dos bolsistas, supervisores, colaboradores e coordenadores tem se dado da seguinte forma: 1) estudo da fundamentação teórico-metodológica de base do projeto; 2) experimentação dos eventos de letramento que serão alvos da intervenção didática (conhecer e agir como ator das práticas letradas que serão objetos de ensino); 3) observação participativa do contexto educacional; 4) diagnóstico do acervo bibliográfico (no caso do EIXO 1, acervo do PNBE); 5) planejamento e elaboração de materiais didáticos pautados nas propostas de letramento literário e na apropriação de gêneros textuais; 6) intervenção didática nas escolas sob orientação dos supervisores, colaboradores e coordenador; 7) participação em grupos de estudo, planejamento, reflexão sobre prática-teoria-prática; 8) planejamento e execução de eventos culturais nas escolas, articulados às propostas de intervenção didática; 9) participação em eventos científicos, para divulgação dos trabalhos; 10) publicação de resultados dos trabalhos para a comunidade escolar e acadêmica.

1437

2. Desenvolvimento

Considerando que foi finalizada a etapa de estudo de fundamentação teórico-metodológica, bem como concluída a elaboração de material didático pautado na proposta de letramento literário de Cosson (2006), a partir da escolha do *corpus* literário de acervo do PNBE, e que os alunos bolsistas encontram-se em intervenção didática nas escolas sob orientação dos supervisores, colaboradores e coordenador, é que se elaborou proposta de sequência didática expandida a partir da obra *Terra Papagalli*, de José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta (1999), para alunos do 2º ano do Ensino Médio, do Colégio Estadual Monteiro Lobato, e também da obra *Letras Finais*, de Luís Dill (2005), em turma do 9º. ano, no Colégio Estadual Castro Alves. Importante destacar que o Eixo 1 é composta por 11 alunos bolsistas e 2 professores supervisores, sendo que 6 destes bolsistas são orientados

tanto pela supervisora quanto pela coordenadora, os quais desenvolveram a sequência didática com *Terra Papagalli*. O restante do grupo é acompanhado pela colaboradora do projeto e pela outra professora supervisora, responsáveis pelo desenvolvimento das atividades com *Letras Finais*.

As sequências expandidas estão organizadas em etapas: a primeira, **motivação**, prepara o aluno para entrar no universo da obra escolhida para ser trabalhada; a segunda, **introdução**, trata da apresentação. O professor encontra uma forma de apresentar o livro aos alunos sem, no entanto, eliminar o prazer da descoberta através da leitura que será feita na próxima etapa; a terceira é a da **leitura**, que deverá ser feita extraclasse. O professor estipula, junto com os alunos, um tempo limite para a leitura. Cabem aqui intervalos entre a leitura completa, que devem ser preenchidos com momentos de enriquecimento da leitura do texto principal; a quarta é a da **primeira interpretação**. Nela, o aluno apresenta sua visão global sobre a obra lida, impressões e impactos recebidos como leitor. O aluno pode fazer um ensaio escrito ou um depoimento sobre essa primeira interpretação sendo que qualquer que seja a atividade escolhida esta deve ser feita em sala de aula; a quinta é a da **contextualização**. Como o contexto a ser explorado em uma obra é ilimitado, Cosson propõe sete contextualizações: teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora, e temática. A sexta etapa, denominada **segunda interpretação**, objetiva a leitura aprofundada de um dos aspectos do texto, podendo centrar-se em uma personagem, um tema, um traço estilístico, questões contemporâneas, históricas etc. A última etapa é a da **Expansão**, movimento de ultrapassagem do limite do texto e busca por possibilidades de diálogo com outras obras que a precederam ou que lhe são contemporâneas ou posteriores. O trabalho de expansão é essencialmente comparativo, colocando duas obras em confronto e contraste a partir de seus pontos em comum.

1438

4. Conclusão

Ainda que a etapa de intervenção não tenha sido concluída, espera-se que o projeto proporcione a qualificação na formação docente dos bolsistas envolvidos: formação inicial para os bolsistas de iniciação à docência e formação continuada para os bolsistas supervisores. Isto é, que os alunos em formação possam articular teoria e prática, refletir sobre o agir docente e o processo de ensino-aprendizagem da língua, sobretudo, pelo viés do letramento literário; e as professoras supervisoras conhecer e vivenciar novos procedimentos didáticos relacionados ao ensino da produção textual e do letramento literário.

5.Referências

ANTUNES, Irlandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa**. Volume: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 1998.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. Contexto, 2006.

DILL, Luís. **Letras Finais**. São Paulo: Ática, 2009.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das letras, 2004, p. 41-70.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentidos**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. **Gêneros textuais e Letramento**. V SIGET: Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – o ensino em foco. Caxias do Sul, 2009 (1 CDROM).

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para a Educação Básica**. Curitiba. 2008.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TORERO, José Roberto; PIMENTA, Marcus Aurelius. **Terra Papagalli**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

LUZ E CORES: RELATO DE ATIVIDADE EDUCACIONAL USANDO UMA ABORDAGEM DIALÓGICA PROBLEMATIZADORA

Luiz Felipe Gonçalves¹
Ademir Krepki Henisch²
Jeremias Borges da Silva³

Resumo: O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) oportuniza aos bolsistas uma aproximação do espaço escolar, permitindo que estes futuros professores estejam mais bem preparados para a tarefa docente. Dentro do ensino de física, a utilização de práticas experimentais ou demonstrativas pode ser uma forma muito eficaz de substituir o uso do Método Bancário, uma vez que os alunos têm a oportunidade de observar e chegar às suas conclusões, e não apenas aceitar aquilo que o professor diz. Infelizmente, a realidade do ensino público muitas vezes impede essas práticas, devido à falta de laboratórios e/ou aparatos experimentais. Nesse trabalho é apresentada uma atividade educacional abordando o tema *luz e cores*, executada como ação do PIBID, que utiliza um experimento simples e de baixo custo.

Palavras-chave: Atividade experimental. Luz. Cores.

Introdução

O ensino torna a aprendizagem mais eficiente quando conduz o aluno a ser um sujeito ativo durante a atividade educacional. A técnica, que usa os três momentos pedagógicos propostos por Angotti e Delizoicov (1990), se apresenta como um modo eficaz de proporcionar uma aula dinâmica numa abordagem temática freiriana. Esses momentos pedagógicos são: Problematização Inicial (PI), Organização do Conhecimento (OC) e Aplicação do Conhecimento (AC).

A Problematização Inicial caracteriza-se por apresentar situações reais, que os alunos conhecem e vivenciam. Nesse momento os estudantes são desafiados a expor os seus entendimentos sobre determinadas situações significativas as quais fazem parte de suas vivências e conhecimentos prévios. A Organização do Conhecimento compreende o estudo sistemático dos assuntos envolvidos no tema e na problematização inicial. São estudados os conhecimentos científicos necessários para a melhor compreensão dos temas e das situações significativas. A etapa da Aplicação do Conhecimento destina-se a empregar o conhecimento cujo estudante vem se apropriando para analisar e interpretar as situações propostas na

1440

¹ Graduando de Licenciatura em Física Pela universidade estadual de Ponta Grossa (UEPG). Aluno bolsista do PIBID/Física UEPG. Email: lfg555@hotmail.com

² Licenciado em Física Pela UEPG. Atualmente é professor qpm na Secretaria de Estado da Educação do Paraná, Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa. Professor supervisor do PIBID/Física na UEPG. Email: adh1000@hotmail.com.

³ doutor em Física pela Universidade de São Paulo (1994). É Professor Associado B da UEPG. Coordenador do PIBID/FÍSICA na UEPG. Email: silvajb@uepg.br.

problematização inicial e outras que possam ser explicadas e compreendidas pelo mesmo corpo de conhecimentos.

Neste trabalho, apresenta-se uma atividade educacional desenvolvida em duas aulas usando os três momentos pedagógicos dentro de uma prática Dialógica Problematizadora (FREIRE, 1987). O tema abordado foi *Luz e Cores*. A primeira foi uma aula teórica, introdutória à óptica, e a segunda foi uma aula com experimentos. A atividade educacional, com o tempo de duração de 100 minutos, foi aplicada a uma turma do segundo ano do Ensino Técnico em Alimentos, no Colégio Estadual Professor João Ricardo Von Borell Du Vernay (colégio Borell), localizado na cidade de Ponta Grossa.

No desenvolvimento destas aulas se buscou uma maior interação entre educador e educandos, e entre os próprios educandos, contribuindo para a formação crítica dos mesmos. Esta atividade se propôs permitir aos alunos, não apenas observar o fenômeno estudado, mas propiciou a construção de suas próprias conclusões, sem ter que aceitar cegamente o que é imposto pelo educador, como em uma prática bancária de educação (FREIRE, 1997), em que os alunos são descritos como “vasilhas” vazias, ou seja, potes vazios que devem ser “enchidos” pelo professor, que é o único detentor de conhecimentos e, portanto, o único agente ativo no processo de ensino-aprendizagem.

1441

Desenvolvimento

Na primeira aula foram abordados conceitos básicos de óptica como a natureza eletromagnética da luz, fontes primárias e secundárias de luz. Na segunda aula foi realizada uma atividade prática demonstrativa trabalhando a composição da luz branca e a natureza das cores. Esta prática não necessitou de um laboratório para sua execução, e o equipamento utilizado pode ser facilmente montado por um professor de Física, com relativo baixo custo, cerca de R\$30,00 por um equipamento que poderá ser utilizado várias vezes.

Os dispositivos utilizados na aula experimental eram caixas de papelão, que continham em seu interior três lâmpadas incandescentes, cada uma dessas lâmpadas numa das cores primárias (verde, vermelha e azul), que podiam ser ligadas ou desligadas de forma independente por interruptores do lado de fora da caixa. As lâmpadas foram alimentadas por uma fonte de energia elétrica com tensão de 220 volts. Essas caixas eram lacradas, com apenas uma abertura que mirava em uma folha branca com uma letra F escrita na cor vermelha.

Devido à grade horária da disciplina de Física, as aulas ocorreram em datas distintas. Na primeira aula, puramente teórica, se buscou introduzir alguns conceitos que seriam necessários para o bom andamento da atividade experimental que ocorreu na sequência. Na PI foram planejadas perguntas em que os alunos seriam motivados a pensar no elemento necessário para que os seres humanos possam enxergar, ou seja, na luz. Estas foram as perguntas elaboradas no planejamento: Como nós enxergamos? O que nós vemos? Como a imagem de algo distante chega até nossos olhos? Que elementos são necessários para que seja possível eu enxergar alguma coisa? Ou melhor, quando eu não consigo enxergar? Imaginem alguma situação, em que com os olhos abertos, de óculos se necessário, não seja possível eu ver o que esta a minha volta? (Caso não houvesse resposta à questão anterior, perguntar: eu consigo enxergar no escuro?) O que há, ou o que não há quando um lugar esta escuro?

No entanto, um fato fora do esperado ocorreu, e já na primeira pergunta (Como nós enxergamos?) uma aluna respondeu que “vemos devido a reflexão da luz que atinge os objetos e depois volta até nossos olhos”. Por ser a primeira aula sobre Óptica que esta turma teria, em nenhum momento o acadêmico esperou que algum aluno já dominasse tal conceito. Mas, este era um fato conhecido apenas por esta aluna, e a forma como os outros alunos se comportaram deixou isto claro para o acadêmico, mas a sua falta de experiência não o permitiu contornar tal problema, as demais perguntas da PI acabaram não sendo feitas, e os outros alunos simplesmente aceitaram o que sua colega disse de uma forma puramente Bancária (FREIRE, 1997).

1442

A resposta precoce e inesperada da aluna abalou o acadêmico, que por alguns segundos não soube o que fazer, apenas concordou com a resposta e na sequência da aula foram comparadas situações onde um local está escuro ou claro, chamando atenção ao diferencial nessas situações, ou seja, a falta ou a presença da luz.

Na OC, utilizando o quadro e giz, foram explicados os conceitos de fontes primárias e secundárias de luz, bem como a natureza eletromagnética da mesma.

Na sequência, o olho humano foi abordado na AC, dando ênfase na retina, onde as imagens são formadas, uma vez que outros conceitos da Física como refração e lentes seriam necessários para explicar outras partes do olho. No entanto, nesta aula não foi discutida a diferenciação e a intensidade das cores pelo olho humano, já que isto seria abordado na próxima aula. Como avaliação dois exercícios foram passados aos alunos que devido à falta de tempo ficaram como tarefa para a próxima aula.

No início da segunda aula os exercícios deixados como tarefa foram corrigidos no quadro com a participação dos alunos, que foram respondendo oralmente as indagações. As atividades planejadas para a PI foram então executadas. O acadêmico, primeiramente solicitou que os alunos observassem uma folha em branco e então os indagou sobre a imagem que estavam vendo: Que cor ela tem? Mas será que existe alguma situação possível, onde haja luz, e vocês olhem para esta mesma folha e ela não esteja desta cor? Sem riscá-la ou pintá-la, sem fazer nenhuma modificação nela, no entanto, ao olhar para ela é possível a vermos de cor diferente? Para que os alunos pudessem responder à última questão, teriam antes que responder a estas: O que são as cores? O que faz um corpo ter esta ou aquela cor?

As respostas durante a PI foram muito tímidas, mas dois alunos chegaram a sugerir a ideia de iluminar a folha com lâmpadas coloridas, mas não foi uma ideia muito elaborada, pois foi apenas um palpite não embasado em conhecimentos físicos e sim em experiências do cotidiano.

Na OC foi explicado o funcionamento dos dispositivos que seriam usados, como a atividade ocorreria, e quais os itens que seriam necessários no relatório da atividade, para o qual os alunos tiveram uma semana para elaborar. Eles foram orientados a se organizar em grupos de três integrantes e realizar o processo por etapas, observar pela abertura a folha com uma letra F escrita, ligar as lâmpadas em seu interior uma de cada vez em pares, e por fim todas ao mesmo tempo. Para cada uma dessas situações eles deveriam anotar a cor da folha e a cor da letra F. Já o relatório deveria conter *Capa; *Introdução (inserção do conceito de composição da luz branca); *Descrição da Atividade (na qual eles deveriam descrever o “equipamento” utilizado e a atividade realizada com ele); *Resultados (onde deveria ser descrito o que visualizaram dentro da caixa em cada situação) e *Conclusões (aprendizados obtidos com a atividade).

Finalizada a atividade foram feitos outros questionamentos, através destes a composição da luz branca foi destacada, uma vez que apenas foi possível observar a folha branca quando todas as lâmpadas estavam acesas. Também foi abordada a composição das demais cores pela combinação das cores primárias. Uma vez que a letra F só ficava vermelha quando a lâmpada vermelha estava acesa, foi explicada a origem das cores de todos os objetos, relacionando a cor e a capacidade dos objetos de refletir uma cor específica.

Na AC, o funcionamento dos pixels das TVs de tubo, como a TV-Pendrive, foi explicado, bem como a formação de imagens na retina, além disso foi explicado as diferenças

de temperatura sentidas pelo corpo humano durante um dia ensolarado, com relação à capacidade das roupas em absorver a luz do Sol.

Conclusão

Nesta atividade o acadêmico bolsista do PIBID teve a oportunidade de se deparar com uma situação não esperada, e verificar que dentro do trabalho docente não existe completa igualdade entre o que é planejado e o que é aplicado, por ser um trabalho que envolve outras pessoas, neste caso os alunos, que podem ou não reagir como o esperado. A PI da primeira aula buscava guiar todos os alunos para a conclusão desejada, ou seja, da necessidade de luz para que algo possa ser visualizado, e a resposta precoce de uma aluna impediu a conclusão coletiva, uma vez que ela sozinha descreveu de forma muito completa todo o processo. Terminada esta primeira aula, o professor supervisor relatou que se tratava de uma aluna muito avançada com relação ao restante da turma, e o fato dela dar aquela resposta não refletia o domínio deste conteúdo por toda a turma. Os passos planejados para guiar os outros alunos à conclusão acabaram não ocorrendo, prejudicando o andamento da aula, que se tornou Bancária de certa forma, uma vez que os alunos simplesmente aceitaram a resposta da colega e a confirmação do professor.

1444

A segunda aula foi mais tranquila, sem a ocorrência de nenhum fato inesperado. O dispositivo utilizado não funciona de forma perfeita, uma vez que as lâmpadas não emitem apenas as cores desejadas, por exemplo, a lâmpada verde não emite apenas o espectro verde, portanto a letra F refletia um pouco da luz emitida por essa lâmpada, e o mesmo ocorre com a lâmpada azul, além do fato da tinta utilizada para escrever a letra F não ser puramente vermelha. Mas mesmo com essas limitações, que foram explicadas aos alunos, os relatórios escritos por eles e as respostas orais dadas durante estas aulas possibilitaram verificar a eficácia desta atividade, na qual eles demonstraram compreender os conceitos abordados.

Referências Bibliográficas

ANGOTTI, J. A. P.; DELIZOICOV, D. *Metodologia do Ensino de Ciências*. São Paulo: Cortez, 1990.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*, 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

MION, R. A. *Investigação-ação e a formação de professores em Física: o papel da intenção na produção do conhecimento crítico*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

MATERIAL ADAPTADO PARA O ENSINO DE FRAÇÕES A DEFICIENTES VISUAIS

Natali Angela Felipe¹

Resumo: Este trabalho apresenta um material adaptado a deficientes visuais para o ensino dos conceitos de fração e as operações de adição e subtração. Originou-se da dificuldade de encontrar materiais adequados para este ensino, após necessidades vivenciadas durante o trabalho realizado como bolsista no Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID em atuação na Sala Multifuncional Tipo II de um colégio estadual, com uma aluna com deficiência visual. Neste sentido levando em consideração a organização, manuseio e significação tátil do aluno, o material apresentado neste trabalho compõe uma caixa com divisórias e com um tabuleiro, onde peças de madeiras divididas em partes iguais são manipuladas e identificadas por indicações em Braille de suas respectivas frações. A caixa possui limitações laterais e nas divisórias, sendo a parte da frente removível para que o deficiente visual possa apoiar as mãos e manipular as peças sem que as perca.

Palavras-chave: Material adaptado. Deficiente visual. Ensino de frações.

Introdução

Ao que se refere o ensino de frações, ao analisar-se os principais documentos norteadores da estrutura curricular como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática- PCNs e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná de Matemática, nota-se que o estudo dos números fracionários é contemplado como um conteúdo dentro dos conjuntos dos números racionais.

Mais precisamente nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná de Matemática (2008, p. 77-78) o conteúdo de frações é abordado por meio do conteúdo estruturante de Números e Álgebra no sexto ano, mas com o objetivo de estabelecer a relação de igualdade e transformação entre: fração e número decimal; fração e número misto, ou seja, não especificando como deve ser contemplado o ensino de conceitos e operações com números fracionários. Já segundo os PCNs (1997, p. 68) os números racionais devem ser trabalhados no segundo ciclo (quarto e quinto ano) contemplando o ensino de frações com os significados de parte-todo, quociente, razão e como operador.

Discussões sobre diversidade e pluralidade dos sujeitos da escola, relacionados a características físicas e a necessidades especiais, que remetem ao tema da Educação Inclusiva no ensino regular, fundamentadas pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, especificam a Educação Especial na Educação Básica como:

¹ Acadêmica do 4º ano do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Paraná- UNESPAR- Campus União da Vitória, natthali_felipe@hotmail.com.

[...] processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001, p.1)

Estas garantias e propostas asseguradas para Educação Especial estabelecem nortes para as propostas pedagógicas para o ensino com deficientes visuais, garantindo seu direito de aprendizagem e orientando os docentes em como contribuir efetivamente para a apropriação do conhecimento destes sujeitos.

Em geral, a fim de possibilitar a construção de novos conhecimentos por meio da seleção, adaptação ou elaboração de recursos didáticos para alunos deficientes visuais, devem ser levados em conta alguns critérios para alcançar a desejada eficiência na utilização dos mesmos, em todas as disciplinas e conteúdos. Cerqueira e Ferreira (2000, p. 3) elencam critérios que devem ser utilizados para a elaboração e adaptação de recursos didáticos para que se tenha eficiência no ensino para deficientes visuais, tais como: tamanho adequado, significação tátil com diferentes texturas e contrastes, facilidade de manuseio, elaboração com material resistente e de segurança e a aceitação do material por parte do deficiente visual. Baseando nestes critérios é que foi possível a adaptação de um material para o ensino de frações e as operações de adição e subtração.

1446

Material adaptado

A ideia de se trabalhar frações com material palpável segue da experiência desenvolvida por meio da atuação como bolsista acadêmica no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID no subprojeto “Tecnologia e formação de professores para o ensino da Matemática” da Universidade Estadual do Paraná-UNESPAR/ Campus de União da Vitória com uma aluna cega de uma Sala Multifuncional II, quando foi utilizado o material conhecido como “frações no pote” para o ensino de frações. O material é constituído de círculos divididos em partes iguais, tal que é possível representar frações e operá-las, utilizando o conceito de equivalência, no ato de sobrepor as peças.

Porém apesar das peças apresentarem texturas e serem de material concreto que possibilita o tátil, o manuseio dessas peças por vezes pequenas e em grande quantidade espalhadas na mesa (dependendo das divisões dos círculos) tornou o processo da atividade

muito trabalhoso para a aluna, que apresentou dificuldade em encontrar as peças e por consequência o andamento e execução das atividades propostas foram comprometidas.

Adaptou-se então, o material “régua de frações”, que possui peças que possuem estas representações de frações em madeira, utilizando suas peças que são divididas em até 11 partes iguais e acrescentando peças com 12 divisões em partes iguais (as quais foram confeccionadas). Nas peças foi acrescentado o símbolo em Braille correspondente a fração representada pela peça, para a familiarização com os símbolos.

Por questões de mobilidade, manuseio e organização espacial foi adaptada uma caixa para o uso destas peças que permite separá-las em 10 divisórias de diferentes tamanhos na parte detrás da caixa. Para facilitar sua localização e a limitação de espaço o aluno pode posicionar todas as peças em estudo na parte da frente da caixa (identificada como tabuleiro) evitando a mistura e perda das mesmas durante as tarefas.

Devido a ser limitada nos lados e atrás (antes das divisórias), a parte da frente da caixa pode ser removida possibilitando ao aluno movimentar as peças dentro do tabuleiro sem ficar com os punhos levantados (posição desconfortável). Na figura 1 pode ser observado o material adaptado.

1447



Figura 1- Material adaptado.
Fonte: Autora, 2014.

Uma sugestão de organização das peças nas divisórias é colocar as maiores na frente e as menores atrás, pois as divisórias foram construídas de forma que as detrás são maiores, cabendo a mão, facilitando a retirada de peças pequenas dessas divisórias. Assim o professor deve orientar o aluno a sempre colocar a peça que representa o todo no tabuleiro, na primeira divisória as peças que correspondem a duas divisões, na segunda divisória as peças divididas em três partes iguais, na terceira divisória as peças correspondentes a quatro divisões e assim sucessivamente até as peças que são divididas em 12 partes iguais, lembrando que as peças de 11 divisões não pertencem ao material.

Esta organização (ou a escolhida) deve ser mantida para todas as tarefas a serem propostas com o material, com o intuito do aluno adquirir habilidade em utilizar o material, conseguindo autonomia para encontrar com facilidade as peças que representam a fração e posicioná-las no tabuleiro juntamente com a peça que representa o todo, (que sempre deve estar no tabuleiro como referência).

O material adaptado e o ensino de frações: possíveis encaminhamentos

Através do material o professor pode explicitar o que é fração, criando uma situação em que haja a necessidade de se dividir algo em partes iguais (dobrando uma tira de cartolina, por exemplo) e então obtendo como resultados desta divisão, números “não inteiros” os racionais, evidenciando a representação destes números como fracionários e concomitante a isso apresentar o material (as peças) ao aluno.

A partir do manuseio do material e as percepções as divisões em partes iguais, pode evidenciar para o aluno que quanto mais divisões realizar, peças ou retângulos menores serão obtidos. Amenizando o choque conflitante com a comparação dos naturais e as frações, devido a manipulação das peças que representam as frações, realizando as comparando pelo tato de acordo com seu tamanho.

Uma das dificuldades dos alunos pode ser a de compreender que cada fração pode ser representada por outras frações, que são equivalentes, ou seja, frações que representam a mesma parte do todo. Assim acredita-se ser possível esta percepção com a manipulação das peças do material adaptado representando duas ou mais frações equivalentes e as comparando.

Nesse aspecto a equivalência terá um papel importante ao “substituir” o cálculo do m.m.c. A equivalência de frações é imprescindível para a realização das operações de adição e subtração, pois é por meio deste princípio que o aluno com deficiência visual poderá realizar os cálculos juntando ou retirando partes de um todo dividido em mesma quantidade.

Considerações finais

Este trabalho possibilitou a adaptação de um material mais adequado para o ensino de frações, visando aspectos de manuseio e organização, motivada pela falta de materiais específicos para o ensino de pessoas com deficiência visual e a necessidade de se trabalhar com materiais com significação tátil. A experiência vivenciada na construção desse trabalho

foi permeada pelo desafio de buscar compreender as peculiaridades em se ensinar uma pessoa com deficiência visual.

E embora já tivesse adquirido experiências anteriores referentes ao ensino de deficientes visuais, que motivaram a realização do presente trabalho, a pesquisa sobre o ensino de frações, e o ensino para deficientes visuais, contribuíram para a adaptação apropriada do material, e a reflexão sobre as possibilidades de encaminhamentos de seu uso para o ensino de frações. Acredita-se que de acordo com todas as adaptações realizadas e considerando essas possibilidades de exploração do material pelo tato ser possível o ensino do conceito, comparação, equivalência e as operações de adição e subtração de frações.

O uso deste material, especificadamente tendo sido pensado primeiramente baseado em atendimento individual em Sala Multifuncional Tipo II, também pode ser proposto em sala regular, em que o professor pode inclusive utilizar a mesmas possibilidades de encaminhamentos do material para alunos visuais usando materiais concretos como: frações no pote ou régua de frações.

Referências

1449

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2014.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática**/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2014.

CERQUEIRA, J. B.; FERREIRA, M. A. **Os recursos didáticos na educação especial**. Rio de Janeiro: Revista Benjamin Constant, 15. ed. artigo nº 3, abril de 2000, p. 3-6.

CERQUEIRA, J. B.; FERREIRA, M. A. **Os recursos didáticos na educação especial**. Rio de Janeiro: Revista Benjamin Constant, 15. ed. artigo nº 3, abril de 2000, p. 3-6.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Matemática**. Paraná: 2008. Disponível em: <<http://www.nre.seed.pr.gov.br/irati/arquivos/File/matematica.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2014.

MEGAEVENTOS ESPORTIVOS: UM OLHAR PARA ALÉM DO ESPETÁCULO

Nelson Princival Junior
Ezequiel Vieira Ramos
Khaled Mohamad El Tassa
Margareth Piazzetta Antunes

Resumo: O presente trabalho consiste em um relato de experiência de bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de Educação Física, a partir da implementação de um projeto pedagógico realizado no Colégio Estadual São Vicente de Paulo, na cidade de Irati, Paraná. Este projeto de intervenção apresenta e discute a temática megaeventos esportivos, com foco em alunos do primeiro ano do ensino médio. Espera-se que após oito aulas relacionadas ao tema proposto, seja possível despertar um olhar curioso por parte dos alunos, afim de que sejam capazes de compreender e posicionar-se sobre aspectos relacionados ao tema megaeventos esportivos. Investir na discussão de conteúdos da Educação Física, relacionados ao cotidiano dos alunos, pode contribuir para uma formação escolar comprometida com demandas sócio-educacionais.

Palavras-chave: Megaeventos. Educação Física. PIBID.

1. Introdução

O Projeto PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) tem por objetivo geral a intervenção de acadêmicos de cursos de licenciatura nas escolas. A ação da Educação Física dentro do contexto escolar, se efetiva através da apropriação de conhecimentos pertinentes aos conteúdos estruturantes da área e da cultura corporal de movimento. Diante das ações previstas no subprojeto de Educação Física, é realizada a inserção dos acadêmicos bolsistas no contexto escolar, sendo que a mesma é assistida pelo professor supervisor na escola e orientada por professores coordenadores do PIBID no âmbito universitário.

Na implementação da proposta de desenvolver a temática megaeventos esportivos, os acadêmicos bolsistas foram organizados em duplas para atividades de planejamento e organização de oito aulas para serem desenvolvidas com alunos do primeiro ano do ensino médio de uma escola estadual, no município de Irati – Paraná. Se torna importante desenvolver conhecimentos e práticas acerca de megaeventos esportivos nas aulas de Educação Física nas escolas, por se constituir em um tema atual, além de estar em pauta nos principais veículos midiáticos.

Para Betti (1998), um dos deveres da Educação Física é o de contribuir para a formação integral do aluno, a fim de que possa refletir sobre as informações fornecidas pela mídia.

O esporte, as ginásticas, as danças, as artes marciais e as práticas de aptidão física tornam-se, cada vez mais, produtos de consumo (mesmo que apenas como imagens)

e objetos de conhecimento e informações amplamente divulgadas para o grande público. Jornais, revistas, videogames, rádio e televisão difundem ideias sobre a cultura corporal de movimento. Há muitas produções dirigidas ao público adolescente. Crianças tomam contato precocemente com práticas corporais e esportivas do mundo adulto. (...) A Educação Física deve assumir a responsabilidade de formar o cidadão capaz de posicionar-se criticamente diante das novas formas da cultura corporal. (BETTI, 1998, p. 17)

Com este entendimento, o presente estudo objetiva apresentar um relato de experiência da percepção de acadêmicos bolsistas, do período de planejamento e implementação da proposta PIBID / Educação Física da Universidade Estadual de Centro-Oeste do Paraná/UNICENTRO - *Campus* de Irati, que teve como foco a apresentação e discussão da temática megaeventos esportivos. Na execução das aulas com os alunos da educação básica objetivou-se contribuir no desenvolvimento da consciência crítica sobre a temática megaeventos esportivos, bem como relacionar a temática com as implicações vivenciadas pela população em situações diversas.

2. Desenvolvimento

Uma das dificuldades enfrentadas pelos professores de Educação Física, é direcionar suas aulas para uma reflexão crítica por parte dos alunos sobre a influência da mídia. De acordo com as Diretrizes Curriculares Da Educação Básica:

1451

É importante lembrar que a mídia está presente na vida das pessoas e a rapidez das informações dificulta a possibilidade de reflexão a respeito das notícias. Desse modo, torna-se importante que o aluno reflita acerca desse elemento articulador e o professor não pode ficar alheio a essa discussão. (PARANÁ, 2008, p. 61).

Na organização do trabalho pedagógico, para o desenvolvimento de oito aulas relacionado a temática megaeventos esportivos, buscou-se contemplar os seguintes objetivos:

- 1- Conceituar megaeventos esportivos e suas implicações na sociedade.
- 2- Debater a importância de abordar cultura corporal e mídia dentro do contexto escolar.
- 3- Relacionar megaeventos esportivos com as situações sociais vivenciada na região de Irati.
- 4- Organizar um “megaevento esportivo” na escola.

2.1 Relatos de Experiência

O início do projeto PIBID / Educação Física da Universidade Estadual de Centro-Oeste do Paraná/UNICENTRO se deu através de ações como leituras de artigos

recomendados e estudos referentes ao tema megaeventos esportivos, no intuito de aprofundar conhecimentos referentes ao tema. Durante três meses foi possível realizar atividades de conhecimento e familiarização do contexto escolar, observação das turmas da escola, bem como participação nas aulas de Educação Física juntamente com o professor supervisor da escola. Com este período de adaptação, foi possível conhecer os alunos, através de suas atitudes, ações e comportamentos. No desenvolvimento da proposta de intervenção, optou-se pelo 1º ano do Ensino Médio, pois durante o período de observações realizadas, foi possível identificar alguns aspectos importantes na turma, como colaboração, interação, respeito e harmonia.

Como acadêmicos do 1º e 2º anos do Curso de Licenciatura em Educação Física, em processo de formação inicial, inexperientes na ação docente, adotou-se como estratégia na direção das ações na sala de aula um planejamento bem elaborado. Outro ponto importante a ser ressaltado é a inovação nas aulas, pois mesmo nas aulas teóricas através da utilização de recursos audiovisuais, com vídeos de curta duração e/ou apresentações por slides, foram percebidos resultados positivos na utilização dos meios e execução das estratégias citadas.

A primeira aula de docência do projeto foi teórica e realizada em sala. Antes de tudo, buscou-se ouvir dos alunos o que entendiam por megaeventos esportivos, e após manifestação da maioria dos alunos, foi apresentado o conceito, sendo abordado também os seguintes temas disparadores: os legados deixados após a realização de um megaevento esportivo para o País sede e o poder da mídia na cobertura da realização do megaevento esportivo. Para dar uma dinâmica na aula, foi exibido um vídeo, sendo após o conteúdo relacionado com a Copa do Mundo. Após o vídeo, foi solicitado aos alunos que expusessem suas opiniões.

A segunda aula de docência também foi teórica, sendo apresentado material, em continuidade a primeira aula enfatizando os Jogos Olímpicos. Ao final da segunda aula, foram realizadas algumas perguntas sobre o conteúdo ministrado nas duas primeiras aulas, com objetivo de reforçar e esclarecer as possíveis dúvidas que porventura surgissem. No desenvolvimento das atividades do PIBID / Educação Física, incluindo as das duas primeiras docências, algumas dificuldades foram observadas, como:

A. Falta de materiais:

A Universidade disponibiliza um variado arsenal de materiais para trabalhar. Cada aluno tem uma bola a sua disposição, objetos para a prática do atletismo (martelo, peso,

dardo, disco, etc.), espaço físico bem estruturado o que facilita para trabalhar com esportes, lutas, danças e ginástica.

Entretanto, na escola, muitas vezes nos deparamos com um contexto totalmente diferente do qual a Universidade nos oferece. Encontramos materiais que já não favorecem para a prática esportiva devido ao seu grau de desgaste. Cabe ao professor de Educação Física saber intervir e improvisar para que os alunos não sejam prejudicados, pelo fato de a escola não disponibilizar uma variedade maior de materiais.

B. Aulas sem divisão por gêneros, como trabalhar?

Um dos problemas enfrentados por um professor de Educação Física na escola é a inclusão de gêneros durante a mesma atividade. Considerando questões fisiológicas, meninas têm a maturação em um período diferente de meninos, capacidades físicas diferenciadas, entre outros. A junção de gêneros diferentes na mesma atividade é importante, pois meninos e meninas quanto interagem nas mesmas atividades, amplia-se as possibilidades de reconhecer que todos têm os mesmos direitos, os mesmos deveres e as mesmas potencialidades. Dessa maneira, esse respeito entre meninos e meninas tende a ir para além do contexto escolar, mas também para a sociedade.

1453

3. Conclusão

Pode-se constatar, que para abordar não apenas o tema megaeventos esportivos, mas qualquer outro conteúdo da Educação Física é necessário conhecimento, planejamento e organização do professor, com a intenção de não enfatizar um determinado conteúdo, e, não apresentar outros que fazem parte da cultura corporal.

Para a seqüência das aulas, o objetivo é organizar um megaevento juntamente com os alunos, o qual será desenvolvido para outra turma (também de 1º ano), com os alunos sendo divididos em grupos, e cada grupo com funções específicas, como *marketing*, mídia, arbitragem, entre outras.

4. Referências Bibliográficas

BETTI, Mauro. **Janela de vidro:** esporte, televisão e educação física. Campinas: Papirus, 1998.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação do. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Educação Física.** Curitiba-PR: SEED, 2008.

MEMÓRIAS: UM INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS NO GRUPO PIBID-QUÍMICA/UEL

Mariana Laise Dessimone¹
Caroline dos Santos Neri¹
Fabiele Cristiane Dias Broietti¹
Enio de Lorena Stanzani²

Resumo: O trabalho trata-se de um recorte inicial de uma pesquisa mais ampla, em desenvolvimento no grupo PIBID-QUÍMICA/UEL. Buscando uma forma de registro e sistematização de informações para consultas posteriores, houve a necessidade de utilizar uma metodologia de coleta de dados de retorno rápido, nesse sentido, optou-se por uma metodologia de coleta de dados denominada memórias. O presente trabalho apresenta resultados desta metodologia de coleta de dados, apontando suas potencialidades e contribuições.

Palavras-Chave: memórias, grupo de estudo; PIBID.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), promovido pela CAPES em âmbito nacional, surgiu com o intuito de auxiliar na formação inicial dos licenciandos, possibilitando o contato com o ambiente escolar; na formação continuada dos professores supervisores e no contato dos estudantes do ensino médio, com o ensino superior mesmo antes de estarem inseridos nele¹(BRASIL, 2007).

Na Universidade Estadual de Londrina (UEL) o programa abrange todas as licenciaturas. No subprojeto do curso de Química intitulado Situações de Estudo: contribuições para a Educação Científica, participam 40 bolsistas, 06 professores supervisores e 02 professores coordenadores. Uma das ações propostas consiste na elaboração e desenvolvimentos de Situações de Estudo em escolas de nível fundamental e médio. Entende-se como Situação de Estudo uma situação real (complexa, dinâmica, plural) e conceitualmente rica, identificada nos contextos de vivência cotidiana dos alunos fora da escola, sobre a qual eles têm o que dizer e, no contexto da qual, eles sejam capazes de produzir novos saberes expressando significados para tais saberes e defendendo seus pontos de vista (MALDANER; ZANON, 2001).

Outra ação consiste em reuniões quinzenais na universidade em que os participantes discutem e planejam as situações de estudo que serão desenvolvidas nos colégios atendidos pelo projeto, além da realização de seminários e discussões de artigos voltados para a área de

¹ Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Exatas, Departamento de Química. Rodovia Celso Garcia Cid, PR 445, Km 380 – Campus Universitário. Cx. Postal 10.011, CEP 86057-970, Londrina – PR. marianadessimone@hotmail.com

² Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências de Bauru, Departamento de Educação. Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01, Vargem Limpa – Bauru, SP – Brasil.

Ensino de Ciências, buscando fundamentar as ações desenvolvidas. Evidenciando a riqueza das discussões e reflexões realizadas durante estes encontros quinzenais e buscando, portanto, uma forma de registro e sistematização dessas informações para consultas posteriores, houve a necessidade de utilizar uma metodologia de coleta de dados de retorno rápido, já que a utilização de registros em áudio e vídeo demandariam um tempo maior para a sua transcrição. Nesse sentido, optou-se por uma metodologia denominada memórias³(PASSOS,2008).

Diante do exposto, o presente trabalho tem como objetivo apresentar resultados da utilização desta metodologia de coleta de dados, apontando suas potencialidades e possíveis contribuições no desenvolvimento e consolidação do grupo PIBID/Química/UEL.

Desenvolvimento

O termo “memórias” foi inspirado nos jornais de pesquisa, utilizado por diversos pesquisadores como forma de obtenção de dados. Este pode ser considerado um diário pelo fato de nele registrar-se o cotidiano de modo livre, espontâneo em que o pesquisador anota suas observações e reflexões com liberdade quanto às regras e as exigências ortográficas³(PASSOS, 2008). As memórias são realizadas por três “memoristas” que fazem os registros das principais discussões que acontecem durante as reuniões quinzenais do grupo PIBID/Química/UEL. Um primeiro memorista faz a redação da memória – 1ª leitura – e a repassa para outros dois memoristas que fazem a segunda e terceira leitura, respectivamente, acrescentando informações que julgarem importantes e que não constam na redação feita pelo primeiro memorista e corrigindo os erros encontrados.

1456

Na Figura 1 apresentamos o modelo utilizado para o desenvolvimento da memória.

Atividade:	4ª reunião geral do PIBID Química 2014
Data da Atividade:	XX de Abril de 2014
Documentado em:	1ª leitura: 02 de Maio de 2014 (Memorista 1) 2ª leitura: 06 de Maio de 2014 (Memorista 2) 3ª leitura: 06 de Maio de 2014 (Memorista 3) 4ª leitura: 06 de maio de 2014 (Memorista 4)
Presentes:	.

Tópicos discutidos:

- Informes gerais.
- Apresentação: Problematização no Ensino de Ciências: Uma Análise as Situação de Estudo.
- Conversa com os supervisores.

Figura 01- Cabeçalho de uma memória produzida no PIBID-QUÍMICA/UEL

Todo esse processo torna o registro das memórias mais completo e com mais informações armazenadas do que se tivéssemos apenas um memorista, visto que cada memorista vai anotar características diferentes. As principais ações dos memoristas são escutar, escrever e disponibilizar o produzido aos demais participantes.

O grupo PIBID/Química/UEL produziu até o momento onze memórias, relativas ao ano de 2014, das quais apresentamos alguns recortes a seguir.

Durante uma discussão sobre a importância da utilização ou não de vidrarias de laboratório em atividades experimentais em sala de aula, o bolsista 01 afirma:

“Nós assistimos a palestra do professor Per Christian Braathen (em um encontro regional do PIBID) e não tinha nada de vidraria de laboratório e tinham experimentos incríveis”. (Bolsista 01)

A fala do bolsista veio justificar um questionamento feito por um dos membros do grupo sobre a necessidade de se utilizar vidrarias ao se realizar um experimento, frente a possibilidade de fazer uso de materiais de baixo custo.

Observamos que o bolsista relata uma experiência obtida anteriormente a partir das atividades do programa, buscando inserir tal experiência no contexto da reunião. Na fala do bolsista 02 podemos observar que este soube relacionar os conhecimentos obtidos em várias ações desenvolvidas no decorrer de sua participação no projeto.

“Eu tentei relacionar/diferenciar as propostas trabalhadas (unidades de aprendizagem e fichas de aula dialogada) com as situações de estudo”. (Bolsista 02)

Aqui o bolsista tenta articular as abordagens anteriormente desenvolvidas no PIBID/Química (unidades de aprendizagem e fichas de aulas) visando compreender as etapas da situação de estudo, abordagem proposta atualmente.

A seguir apresentamos duas falas de bolsistas que refletem acerca da ação docente e do processo de aprendizagem quando a experimentação investigativa é utilizada. O contexto no qual estas falas surgem foi durante a discussão de um texto: O ensino de ciências no ensino fundamental colocando as pedras fundacionais do pensamento científico, em que são discutidas propostas de ensino por distintos modelos.

“Mas o ensino por investigação não implica em começar do zero; o professor deve começar em casa, se animar a pensar nas coisas como elas podem ocorrer” (Bolsista 03).

“O processo inicia quando o aluno pensa no fenômeno e entende o que ocorre nele ;o processo científico vai desde o fenômeno, a compreensão dele ate terminologia.” (Bolsista 04).

Nota-se nas falas das bolsistas reflexões acerca do ensino por investigação, tratando portanto de mais um indício sobre a importância das memórias como registro para a análise e percepção da participação/envolvimento do grupo PIBID-QUÍMICA-UEL na constituição da formação inicial do licenciando.

Conclusão

O trabalho aqui apresentado trata-se de um recorte inicial de uma pesquisa mais ampla, em desenvolvimento, em que pretendemos analisar o perfil do grupo participante do PIBID/Química/UEL. Como podemos observar, a partir das falas citadas, a memória tem se mostrado uma ferramenta eficiente para coleta de dados em um grupo de estudos.

1458

Referências

- ¹ BRASIL. Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Diário Oficial da União**, n. 239, seção 1, p. 39, 2007.
- ² MALDANER, O.A.; ZANON, L.B. Produção coletiva e inovação curricular como mediação da formação continuada de professores. In: APED SUL, 5. atas...2001^a, p. 50. 2001.
- ³ Passos, M. M. et.al. Memórias: uma metodologia de coleta de dados – dois exemplos de aplicação. RBPEC. V.8, n. 1, 2008.

METODOLOGIAS ALTERNATIVAS NO ENSINO DE BIOLOGIA: JOGOS INTERATIVOS COMO FERRAMENTA NA BIOLOGIA CELULAR

André Wrubleski Pereira¹

Evandro Claro dos Santos²

Mateus Peressuti Batista Santos³

Marco Antônio Ferreira Randi⁴

Resumo : A educação básica clássica, onde o aluno se encontra estagnado em sua carteira e professor acentuado à lousa não é vista com tão bons olhos pelos apreciadores da educação ocidental. É essencial compreender o contexto social onde o aluno se desenvolve e acompanhar o desenvolvimento científico e tecnológico, perfazendo, portanto, uma evolução longínqua do processo de aprendizagem. Visando isto, foi desenvolvida uma alternada série de jogos lúcidos cooperativos conectados ao conteúdo curricular de Biologia Celular, com o intuito de promoção do desenvolvimento das competências cognitivas e psicológicas do aluno em tempo de aprendizagem.

Palavras-chave: Jogos lúdicos (JLC). Desenvolvimento Cognitivo. Tecnologia à Educação. Jogos em Biologia.

Introdução

O homem não é nada mais do que um conjunto de informações que absorve durante toda a sua vida e se submete a conhecê-las. Papel este que é direcionado pela escola e, conseqüentemente, pela educação ao longo de sua infância e juventude: jardins, ensino fundamental e médio. Visto que são estas instituições que irão redirecioná-lo para o seu papel fundamental na sociedade, tanto construindo um indivíduo profissional quanto socialmente correto, é necessário aplicar a elas técnicas que ajudem na promoção do desenvolvimento cognitivo e psicológico do aluno. Uma destas técnicas são aulas via jogos lúdicos cooperativos, que promovem a educação de forma precisa e constroem um indivíduo coletivamente ativo.

A aprendizagem dinâmica se tornou escassa. O método clássico de ensino, professor na lousa, aluno na carteira é instável e não acrescentando conhecimento na atual realidade social e moderna, pois o centro ascensional se desviou à tecnologia, que dominou o ambiente escolar. Dentro deste campo, é constante a pesquisa por novos métodos que focalizem o aluno no conhecimento e na ciência, e desenvolver tecnológicas lúdicas se fortalece como um

1459

¹ Graduando do curso de Ciências Biológicas e bolsista do PIBID pela Universidade Federal do Paraná. email: andre.wrubleski@gmail.com

² Graduando do curso de Ciências Biológicas e bolsista do PIBID pela Universidade Federal do Paraná. email: evandro.claro_@hotmail.com.

³ Graduando do curso de Ciências Biológicas e bolsista do PIBID pela Universidade Federal do Paraná. email: mateuspbs13@hotmail.com.

⁴ Doutor em Biologia Celular e Estrutural, professor da Universidade Federal do Paraná. email: mafrandi@ufpr.br.

exímio artefato para orientar o aluno aos novos campos da educação, criando uma aprendizagem divertida e, ao mesmo tempo, embasada.

O objetivo central do trabalho é verificar e compreender o grau de eficácia dos jogos lúdicos cooperativos na aprendizagem de conteúdos de Biologia Celular e regulamentar a qualidade curricular e social do aluno através dos mesmos. Ao aplicar em sala de aula os jogos desenvolvidos, foram esperados, em primeira instância, que estes fossem previamente expostos, utilizados e, logo após, armazenados para futuras aulas; análises posteriores também foram feitas e serão observadas ao desenvolver da tese. Ao fim deste percurso, entender-se-á a relação entre jogos e educação.

Desenvolvimento

A educação tem se desenvolvido de forma que esteja sempre procurando novas metodologias para o ensino e para que a atenção e interesse dos alunos sejam despertados de forma a aperfeiçoar este processo. A aplicação de jogos didáticos é uma forma convencional e relativamente antiga de atingir estes objetivos. Segundo Márcia:

A ideia do ensino despertado pelo interesse do estudante passou a ser um desafio à competência do docente. O interesse daquele que aprende passou a ser a força motora do processo de aprendizagem, e o professor, o gerador de situações estimuladoras para a aprendizagem (Cunha, 2012, p. 92).

1460

Em jogos educativos, podemos associar diversas visões sobre o conteúdo e também fazer com que os alunos sejam mais perceptíveis ao que acontece ao seu redor. Quando um aluno joga em sala de aula, além de estar associando o conteúdo de forma alternativa, ele acaba se relacionando com outros alunos e se interessando cada vez mais pelo assunto, seja por meio de competição, seja por meio de cooperação ou por pura curiosidade do resultado final. Segundo Neide:

A exploração do aspecto lúdico, pode se tornar uma técnica facilitadora na elaboração de conceitos, no reforço de conteúdos, na sociabilidade entre os alunos, na criatividade e no espírito de competição e cooperação, tornando esse processo transparente, ao ponto que o domínio sobre os objetivos propostos na obra seja assegurado (FIALHO, 2007, p. 16).

Ainda temos casos em que podemos aplicar estes jogos nos assuntos sociais de alunos, como fazer com que dois alunos que não se dão bem trabalhem em equipe por um objetivo em comum.

O uso desta metodologia também traz uma aproximação entre professor-aluno, sendo está muito importante para o sucesso da aplicação, levando em conta que o professor está apenas como um facilitador do aprendizado e não como o retentor dele.

Sabendo disso, o objetivo central era aplicar os jogos as escolas e aos alunos do primeiro ano medial. Para isto, foram desenvolvidos e criados dois jogos cooperativos relacionados à grade curricular do colégio onde se encontravam e o conteúdo escolhido foi o de Biologia Celular, pois se encaixava no calendário escolar das turmas que entramos em contato.

Os JLC criados foram, em suas premissas, coletivos. Um se redirecionava a montagem de células animais e vegetais e o outro a analogia de organelas citoplasmáticas e suas funções dentro do organismo celular.

No primeiro contato com os alunos, houve uma pequena confusão por não haver uma prévia explicação sobre o assunto com os alunos, fazendo com que os jogos tivessem um papel de levar a informação para os alunos em primeira instância, como forma de ensino alternativo. A turma que recebeu esta metodologia teve algumas dificuldades com o início do jogo, porém conforme decorreu a metodologia aplicada, os alunos começaram a se situar e conseguir dar continuidade aos jogos até que pudessem dar conclusão para com o conteúdo aplicado, tendo em vista que durante a aula, apresentavam indícios de que absorveram as informações necessárias para completar o desafio, sendo assim, era esperado que o conteúdo fosse aprendido pelos alunos.

1461

Em duas outras turmas que já haviam tido o conteúdo, a aplicação se tornou mais facilitada, tendo em vista que parte do conteúdo já havia sido associada previamente pelos alunos, então a dinâmica dos jogos se desenvolveu de forma mais associativa em relação a turma anterior e os alunos pareciam ter aprendido o conteúdo mais facilmente, sendo que os jogos tiveram o papel de reforçar o aprendizado e a associação, diferentemente do primeiro caso.

Durante todo o contato com os alunos, houve respeito por parte deles em relação aos bolsistas do PIBID, mesmo com a pouca diferença de idade ou o nível hierárquico menor que o de um professor. Isto possivelmente se deu pelo fato de descontração levado à eles em uma aula alternativa, levando conhecimento e uma brincadeira ao mesmo tempo.

Rubens Alves diz em duas colunas da Folha de S. Paulo – “As tarefas da educação” e “A caixa de brinquedos” – sobre a importância entre o uso de metodologias diferentes durante o ensino como competência do docente, tendo em vista que os objetivos da educação são

ensinar o uso de “ferramentas” e ao mesmo tempo, de ensiná-los como isso pode ser usado na sua vida pessoal deixando isso mais próximo da realidade do aluno, de forma que o objetivo não seja apenas virar uma nova máquina de um sistema, mas um ser com objetivos e realizações futuras que usaram estas ferramentas como auxílio para alcançar a felicidade.

Então, nosso papel com esta metodologia, era levar o conteúdo com uma forma alternativa de ensino, sendo que por meio dela, podemos aplicar também conceitos sobre o cotidiano do aluno e prender a sua atenção e interesse em relação ao aprendizado.

Conclusões

Com base nas provas dos alunos que passaram por este método de ensino, tivemos uma pequena decepção, já que os alunos acabaram por mostrar resultados abaixo do esperado. Portanto, fizemos um pequeno levantamento da possível funcionalidade e efetividade dos jogos no ensino. Segundo a bibliografia, uma grande parte dos alunos acha esse método eficaz para o ensino, porém ainda não substitui a metodologia de ensino expositivo clássica da escola.

É possível que a metodologia aplicada seja boa para com o ensino com uma explicação prévia dos assuntos em uma aula expositiva clássica e tendo em vista que não foi a metodologia aplicada, isso pode ser a causa do baixo desempenho dos alunos que passaram por este ensino alternativo.

1462

Sendo assim, acreditamos que a metodologia possa sofrer reformas de forma que, quando os alunos tenham o contato com os jogos, eles possam associar os conteúdos como base auxiliar do ensino expositivo, sendo uma ferramenta para reforçar o assunto que já foi previamente apresentado. Futuras tentativas de aplicação serão testadas em novas turmas e serão feitas comparações com turmas em que existiram apenas aulas expositivas e as turmas que passaram por este primeiro contato e então, serão obtidas novas perspectivas quanto ao uso de jogos no ensino.

Referências Bibliográficas

Alves, Rubens. **A caixa de brinquedos**. Folha de S. Paulo Online, 2004. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u877.shtml>>. Acesso em: 18 out. 2014.

Alves, Rubens. **As tarefas da educação**. Folha de S. Paulo Online, 2004. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u855.shtml>>. Acesso em: 18 out. 2014.

Cunha, Marcia Borin Da. **Jogos no Ensino de Química: Considerações Teóricas para sua Utilização em Sala de Aula**. Química nova na escola, Vol. 34, N° 2, p. 92-98, MAIO 2012.

Fialho, Neusa Nogueira. **Jogos no Ensino de Química e Biologia**. Curitiba: IBPEX, 2007.

Fialho, Neusa Nogueira. **Os jogos pedagógicos como ferramentas de ensino**. Disponível em: < http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/293_114.pdf>. Acesso em: 18 set. 2014.

Randi, Marco Antônio Ferreira. **Aprendizagem através de Role-Playing Games: uma Abordagem para a Educação Ativa**. Revista Brasileira de Educação Médica, p. 80, 2013.

MINIMALISMO: PINTURA-SUPORTE-ESPAÇO - O PAPEL DA ARTE NA EDUCAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE TRANSFORMAR A PERCEPÇÃO DE SI NO ESPAÇO E DO ESPAÇO EM LUGAR

Giovana Spoladore Amaral¹
Mauricio Ferreira de Oliveira²

Resumo: O presente trabalho expõe as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID-ARTE) no processo de formação estética e cidadã de alunos do primeiro ano do ensino médio do Colégio Estadual Professora Roseli PiottoRoehrig - Londrina (PR), no segundo semestre de 2013. A partir de uma problematização puramente estética, voltada para a arte abstrata, propôs-se nessa experiência-aula, como processo/resultado, a apreensão dos elementos que estruturam e organizam as artes visuais, assim como a aplicabilidade destes elementos no espaço de inserção do aluno, possibilitando que os mesmos se reconhecessem como criadores e produtores de trabalhos em artes visuais, e que esses trabalhos contribuíssem afirmativamente para a melhoria do espaço coletivo.

Palavras-chave: espaço; pintura minimalista; suporte; ação coletiva; PIBID.

Introdução

O conhecimento produzido nas artes visuais se origina de um processo de produção e reflexão estética sobre as imagens visuais, o que implica em um envolvimento cognitivo da ação perceptível e sensível entre o indivíduo e as formas dessas imagens. A produção de imagens, principalmente daquelas que refletem algum tipo de relação estética com o mundo, revela a necessidade de construção e vivências de referenciais imagéticos no processo de formação educacional deste olhar estético. Essa processualidade construtiva é necessária, na medida em que o próprio princípio do ensino de Arte na escola volta-se para a natureza cognitiva do olhar, ouvir e sentir. De acordo com Ferraz e Fusari (2010), o ensino de Arte no ambiente escolar corresponde a este educar, o modo de ver e observar o mundo, um importante momento na construção da identidade e consciência do aluno como ser participativo-produtivo em seu universo social e cultural.

A partir deste princípio, foram estabelecidos os objetivos de estudo e aplicação desta experiência-aula. A intenção do trabalho voltou-se para os alunos e a sua atuação no espaço escolar, especificamente como produtores deste espaço, seja de elementos afirmativos (como cartazes de estudos, interferências nas paredes, na conservação do espaço) ou negativos

¹Giovana Spoladore Amaral - Graduanda em Artes Visuais pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), professora-bolsista do PIBID-ARTE 2013/UEL no colégio Estadual Professora Roseli PiottoRoehrig. E-mail gispoladore13@gmail.com

²Mauricio Ferreira de Oliveira - Graduando em Artes Visuais pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), professor-bolsista do PIBID-ARTE 2009/UEL no colégio Estadual Professora Roseli PiottoRoehrig. E-mail Mah-luko@hotmail.com

(pichações com corretivos à base de água, ou até mesmo spray). A intenção era que juntos, em debates gerados em aula, problematizássemos o espaço físico do colégio e interferíssemos sobre o mesmo. Logo, surgiu como tema a depredação das paredes, principalmente as pichações realizadas pelos próprios alunos no cotidiano de aula. Elencaram duas paredes, a partir daquilo que apontavam como as mais “pichadas” do colégio.

Desta maneira, somente duas das paredes do colégio receberiam a ação pictórica. Não se propôs utilizar a pintura como subterfúgio para a manutenção da ordem, mas sim a parede como suporte para novos entendimentos de pintura. E, ainda, por se tratar de uma pintura coletiva, ampliar o entendimento de que a escola somos nós e, se o espaço é uma construção humana, os alunos precisam experimentá-la. Desta forma, foi tema das aulas que os alunos passassem a se relacionar com o espaço cotidiano como parte significativa de sua existência, ou mais, que permitissem através de uma reorientação, ou um olhar construtivo, uma reconstrução de sua própria consciência de espaço. O ato de visualizar o ambiente em que estudam tornou-se consequência dos exercícios propostos pelo ensino de Arte. Já não é olhar somente para quadros ou esculturas, mas alterar a própria constatação do espaço em que se encontram cotidianamente. Instigou-se que olhassem as relações entre forma e linha nas próprias paredes e corrimãos das escadas, uma vez que as cores e texturas estão em todos os objetos ali instalados. A partir deste ponto, foram estimuladas as reflexões voltadas às ações que alteram o espaço da escola.

1465

Os alunos se colocaram a falar do espaço físico do colégio através de suas percepções. Alguns apontaram a depredação das paredes como algo negativo para o prédio em que estudam. Os próprios agentes de depredação foram questionados pelos outros de seu meio (muitos deles estavam participando desta ação conscientizadora). Transferi-los para os muros foi levá-los próximos ao local que reclamavam para ser conservado e para que pudessem atuar sobre ele.

Pensando uma proposta e uma metodologia de ensino

Visto a forma como abordou-se o tema, a intenção das atividades desenvolvidas na proposta-aula se desdobraram para os conceitos do Abstracionismo e de correntes Minimalistas, subsidiando com seus repertórios a construção do pensamento estético para a interferência coletiva no ambiente escolar. O jogo entre figura-fundo, cor e suas intensidades luminosas foi enfatizado durante os debates, nas retomadas de conteúdos e nos exercícios coletivos.

A opção pelo minimalismo³, como período orientador dos debates das aulas, deu-se pelo fato desta tendência (ou movimento) em Arte primar por uma redução da imagem à elementos básicos, referenciais visuais puros – concatenando com a abordagem proposta no projeto de aula. Procurou-se assim eliminar narrativas, estabelecer entre a criação e a interferência apenas uma reflexão formal. Nesta proposta, elencou-se como eixos encadeadores de debate, os artistas Sol LeWitt e Alfredo Volpi. A escolha de ambos se deu não por suas respectivas adesões à movimentos, mas devido à proposta dos artistas em buscar uma pureza da forma, atribuir a pintura a sua qualidade de cor⁴.



Painel finalizado. Pintura concluída em uma das paredes de entrada do refeitório do colégio.



Alunos lixando a parede para neutralizar os estênceis e pichações feitos na parede.

1466

Respeitada a diferença contextual e conceitual que envolve o trabalho destes artistas, expandiu-se nas abordagens contextuais o diálogo com a própria linguagem que se tinha como meta na proposta: a pintura mural. Para tal, a aula expositiva versou sobre essa linguagem e seus desdobramentos estilísticos e discursivos ao longo da história da arte ocidental - afrescos romanos, mosaicos bizantinos, afrescos renascentistas, muralismo mexicano e grafite⁵.

³Pode-se chamar de Arte mínima, Abc Arte, Literalismo, Arte reducionista, Estruturas primárias, Arte impessoal, Cool Art. O minimalismo se deu como a semente do *campo expandido* na arte e teve suas bases nos Construtivistas russos, do início do século XX. Sendo assim, os artistas minimalistas estabeleceram uma nova relação com os materiais e as formas. Também a cor, enquanto elemento expressivo, é desvalorizada, e isso é um dinamizador potencial da ação coletiva como prática criadora.

⁴Alfredo Volpi, como uma das referências, faz-se existente, embora não tenha sido propriamente um minimalista. Volpi não apenas encarava a pintura como cor e matéria, nem tampouco apenas como jogo óptico, realizado a partir de cores duras e formas fortes, sugeria o acionamento de uma dinâmica formal razoavelmente lógica e se recusava a aceitar influências ou filiações artísticas. A importância do artista na contextualização dos alunos talvez se dê pela simplicidade da instância de seus trabalhos, visto que, assim como nas tendências Minimalistas, não há para o próprio artista acepação outra de seu trabalho além de linha, forma e cor. Nestas tendências, a natureza é a luz e os problemas da pintura só se resolvem através da própria prática da pintura, a ausência de conteúdos verbais além da própria obra.

⁵Ressalta-se, ainda, que o trabalho com os “movimentos e períodos” não deve ser tomado a partir de uma leitura linear ou cronológica da História, e que o importante é destacar as permanências e mudanças dos elementos formais e de composição presentes em seus diversos períodos. (SEED, p. 88). Assim como os termos, cada tipo de produção em seu contexto reflete um tipo de preocupação estética do período. Entre os afrescos romanos e os

O segundo momento deste trabalho enfatizou o desenvolvimento de atividades de criação coletiva que contribuíssem para o estímulo estético dos alunos. A partir disso, foram desenvolvidos inúmeros exercícios de composição de formas geométricas através de recortes de cartolina americana. Esses estímulos visualizaram um outro pensar sobre a forma e a cor, pois problematizavam a relação comunicativa entre ambas⁶.



Alunos durante o processo de recorte e composição dos arranjos geométricos.

Após a conclusão dos projetos feitos na cartolina americana em escala A3, iniciou-se um processo de auto-avaliação dos trabalhos, buscando selecionar aqueles que melhor se adequassem à proposta sugerida, levando em conta o lugar específico onde a pintura seria realizada. Colocar em debate os trabalhos horizontalizou o poder de decisão, atribuindo a todos o poder de escolha, porém, em contrapartida, exigindo os conhecimentos mínimos necessários para julgar a proposta mais adequada ao espaço e à poética escolhida.

1467

Conclusão

O processo de elaboração e de criação deste trabalho coletivo fez com que os alunos lidassem com a falta de detalhes identificáveis em sua realidade narrativa, retirando-os de suas respectivas zonas de segurança criadora. Nesta experiência-aula, as expectativas de aprendizagens, em relação ao processo/resultado dos alunos, se concretizaram na apreensão dos elementos que estruturam e organizam as artes visuais e sua relação com a sociedade

renascentistas havia um hiato de significado. Neste conjunto, mostrou-se também que as linguagens e os estilos são absorvidos pelas tendências, como o caso do Grafite. Por fim, o objetivo último deste debate foi construir nos alunos esta perspectiva histórica dos eventos, dissolvendo a concepção evolutiva das criações artísticas.

⁶Ao acompanharem as produções dos alunos, os professores em suas intervenções procuraram repetir os mesmos questionamentos realizados na exposição anterior: a) a relação das formas com a temática minimalista; b) o papel da cor neste tipo de composição; c) o que é uma forma – especificamente a geométrica; d) a relação de cores contrastantes. Essa prática permitia que os alunos ficassem instigados em perceber as relações entre forma e cor, principalmente em relação às intensidades de luminosidade, retomando elementos que os mesmos traziam consigo desde o sexto ano, estudos de cores primárias, secundárias, cores quente-frias, intensidade luminosa.

contemporânea, assim como no reconhecimento de si mesmos como criadores e produtores de trabalhos em artes visuais, inseridos em um determinado tempo-espço. Além disso, na compreensão da possibilidade de requalificar um ambiente através de intervenção artística coletiva. As turmas da primeira série do ensino médio construíram, de forma coletiva, uma composição pictórica que, ao mesmo tempo, colocou em evidencia o caráter socializador e participativo da ação criativa. A intenção não era revitalizar o muro, apesar de, anteriormente à conclusão do trabalho, o mesmo ser alvo de depredação coletiva, mas sim criar um espaço de possibilidade: a possibilidade de vivenciar outra percepção de si e do espaço. A falta de detalhes, que antes era motivo de preocupação no resultado do trabalho, mostrou-se a característica usada como argumento expositivo de resposta durante a apresentação para os demais alunos do colégio, quando questionados sobre o mural. Além do trabalho coletivo e de experiências-aula como esta, que proporcionam uma visualização concreta do trabalho e da pesquisa tanto dos alunos quanto dos professores, esta proposta materializou a experimentação e o aprendizado das semanas necessárias para a conclusão do trabalho em um espaço do cotidiano escolar.

1468

Referencial teórico

BONFAND, Alain. **Arte Abstrata**. Campinas, Papyrus, 1996.

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T. e FUSARI, Maria F. de Rezende. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo, Cortez Editora, 2010.

NAVES, Rodrigo. **A forma difícil**. São Paulo Ática, 1996.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do. **Diretrizes Curriculares de Arte para a Educação Básica**. Departamento de Educação Básica. Curitiba, 2008.

MODELAGEM COMPUTACIONAL VERSUS EXPERIMENTAÇÃO NO ENSINO DE FÍSICA

Thaís Ananda dos Santos
José de Oliveira Costa Junior
Angela Emilia de Almeida Pinto

Resumo: O presente trabalho insere-se no âmbito do PIBID de Física de nossa instituição, financiado pela CAPES. O objetivo do trabalho foi realizar um estudo sobre o uso de laboratórios convencionais de Física versus laboratórios virtuais para o ensino médio. Dessa forma, o grupo do PIBID desenvolveu e aplicou uma oficina para estudantes de graduação do curso de licenciatura em física da nossa instituição, e para professores do ensino médio que atuam na área. A oficina ocorreu durante a Semana Acadêmica do curso. Os resultados mostram que 40% dos participantes sentiu que o conteúdo visto na oficina de modelagem foi mais instrutivo que o de experimentação, e dos 67% dos professores que atuam na rede pública e conhecem a realidade das escolas e do conteúdo disponível da internet, concordaram que a modelagem é uma opção à escassez de conteúdos diferenciados disponíveis na internet. Um professor não optou pela modelagem e dada à sua in experiência computacional.

Palavras-chave: Experimentação. TIC. Aprendizagem Significativa.

Introdução

A inserção da tecnologia em nossa sociedade trouxe modificações na forma dos sujeitos se relacionarem, isso gerou novas possibilidades para o ensino de física. É comum a maioria das instituições de ensino possuir laboratórios de informática que pode auxiliar os professores a ministrar conteúdos de forma mais atrativa para os estudantes tornando as aulas mais interessantes o que é primordial para que o aluno se sinta motivado o que propicia boas estruturas para que ocorra aprendizagem do aluno.

Sabemos que diversificação no processo de ensino traz dificuldades, as aulas mediadas pelas TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) exigem que o professor esteja capacitado, mas na maioria das vezes os professores não tiveram uma formação que contemplasse outras formas de ensino:

“Apesar de estudos avançarem em uma crescente de metodologias diferenciadas para o uso dessas tecnologias, os professores têm dificuldades de utilizar diversificada tecnologia, sendo fatores desse desuso tanto a falta de capacitação quanto o medo de encarar o novo os principais fatores disso.” (ARANTES, 2010, p. 27)

Segundo Martins (2010), 50% do material interativo de softwares são usados para o ensino superior e desse material 42% é sobre a temática mecânica e a maioria são simulações enquanto a modelagem já tem consideráveis 25%.

Mas a mediação com as TIC exige mais do que o desenvolvimento de um trabalho educativo e formativo, baseado apenas no aprendizado prático e intuitivo dos professores de Física sobre uma tecnologia e sua prática pedagógica: requer também o domínio mínimo de conhecimento acerca de sua fabricação e funcionamento.

A falta de domínio desses conhecimentos mínimos vai contra uma proposta amigável de utilização e conduz ao fascínio inicial que promovem as TIC, não agregando reflexão sobre seu processo de fabricação, ou até mesmo, sobre sua utilização. Isso parece ter se tornado uma espécie de senso comum, não há muito questionamento sobre a inserção de uma tecnologia em um ambiente. Na verdade, não existe preocupação em relação ao seu real funcionamento. Substitui-se todo esse processo de reflexão crítica por uma prática vazia, que não possui conhecimento sobre si mesma, muito menos sabedoria.

Dessa forma, a ferramenta tecnológica é um instrumento importante no contexto escolar quando articulada a uma prática formativa. Processo este, que origina práticas pedagógicas onde a mediação entre os indivíduos (estudantes e professores) e as tecnologias são essenciais para a produção do conhecimento (MARCOLLA, 2009).

Outra forma de ensinar conteúdos de física é através da experimentação. Essa abordagem faz possível a relação de conteúdos de física com o cotidiano e instiga professores e estudantes a desenvolver o perfil de um pesquisador em sala de aula. As atividades experimentais costumam ser agente motivador para as aulas de física, como mostra Dutra (2011), que realizou uma intervenção em um colégio de ensino médio, realizada pelos estudantes do PIBID de Manaus. Nela os bolsistas do PIBID utilizaram alguns kits que estavam disponíveis no colégio para a montagem de equipamentos para a inserção de atividades experimentais. A proposta da oficina foi dividir os estudantes do ensino médio em pequenos grupos para cada série de experimentos, que os desafiassem a explicar seu funcionamento. Dutra (2011) então conclui que as oficinas tiveram um impacto positivo na vida dos estudantes, e que melhoraram o rendimento e o desenvolvimento em sala de aula e contribuíram para reforçar os conteúdos teóricos já vistos.

Pautados nessas duas temáticas o grupo de TIC do PIBID desenvolveu uma oficina aberta a professores do ensino médio e estudantes do curso de licenciatura em física na UTFPR. A proposta da oficina foi ensinar os participantes a elaborar aulas do conteúdo de eletricidade utilizando recursos do laboratório convencional e virtual. Logo após o desenvolvimento destas atividades foi proposta uma discussão para que os participantes relatassem em quais situações seria mais viável utilizar o laboratório de experimentação, o laboratório de informática, ambos, ou nenhum deles. O objetivo da oficina era também capacitar os participantes na utilização da modelagem computacional para abordagem de conteúdos de Física na escola do ensino médio, proporcionando a eles mais autonomia no uso dessa ferramenta.

Desenvolvimento

A oficina teve como tema o conteúdo de Eletricidade (associações de resistores em série, paralelo e circuitos mistos) e foi aplicada durante o período de 3 (três) manhãs durante a Semana Acadêmica do Curso de Licenciatura em Física de nossa instituição, totalizando 4 horas e meia de atividades. Em cada dia foi aplicada uma atividade diferente. Se inscreveram na oficina 10 pessoas, entre eles 8 (oito) estudantes do referido curso e 2 (dois) professores que já atuam na rede pública de ensino como docentes da área de Física.

Na preparação da oficina, foi necessário determinar primeiramente o conteúdo de Física a ser trabalhado. Após isso, foi avaliado se seria viável aplicar a atividade sobre o assunto escolhido em termos da existência de materiais para a atividade experimental e computacional. Para o grupo de TIC a maioria dos assuntos discutidos eram viáveis, uma vez que para a oficina seria utilizada a modelagem computacional, e o software livre Modellus já estava instalado em todos os computadores que seriam utilizados, sendo assim, o fator determinante para a aplicação da oficina foi o fato de ter o material necessário para a montagem experimental. Sendo assim, ficou acordado que o melhor assunto a ser abordado seria associação de resistores, matéria que é vista em física no ensino médio. Para a orientação das atividades foi elaborado um roteiro para cada dia da oficina.

1471

No primeiro dia foi desenvolvido um experimento sobre associações de resistores. O material utilizado na experimentação foi um protoboard, resistores, uma fonte e dois multímetros, onde foram feitas algumas associações de resistores com diferentes resistências seguindo sempre o roteiro previamente preparado. Com isso, os participantes aplicavam certa tensão ao circuito, determinada no roteiro, e escolhiam dois resistores quaisquer para fazer uma associação em série, mediam a resistência, a tensão e depois calculavam qual era o valor da resistência para aquela associação e também a corrente total que por ali passava. O mesmo procedimento foi realizado para a associação em paralelo e para a associação mista.

No segundo dia, o mesmo experimento desenvolvido no dia anterior foi realizado utilizando a modelagem computacional, através da utilização do software livre Modellus. Foram utilizados 4 (quatro) computadores, um para cada bancada. Assim como para a experimentação, na modelagem também utilizou-se um roteiro para orientar os participantes. A atividade era fazer uma associação em série e outra em paralelo, assim como foi feito anteriormente, obtendo os mesmos dados que no experimento físico, não numericamente iguais, mas com as mesmas variáveis. Utilizando o Modellus os participantes da oficina

fizeram uma modelagem computacional do experimento de associação de resistores em série, feita e testada pelo grupo de TIC na preparação da oficina. Os participantes calcularam manualmente a partir do roteiro a corrente e a resistência equivalente. Após isso, no software colocaram uma fonte, 3 (três) resistores e medidores de corrente e tensão, obtendo o resultado das mesmas variáveis virtualmente. O mesmo processo foi utilizado para a associação em paralelo e para a associação mista.

No terceiro e último dia, os participantes fizeram um planejamento breve de aula, escolhendo um dos dois métodos apresentados. Após realizado o planejamento foi conduzida uma discussão sobre qual dos dois métodos seria o melhor. A análise da discussão em grupo sugeriu que não existe um método que seja melhor, mas que um complementa o outro e existem determinadas situações as quais convém usar apenas um dos dois métodos, por exemplo, na falta de computadores na escola usa-se a experimentação, e na falta de material usa-se o computador, mas o ideal é realmente usar os dois métodos, um complementando o outro. A discussão foi fechada com sucesso, e assim foi fechado o terceiro e último dia da oficina.

Um questionário, com questões abertas, também foi elaborado e aplicado ao final da oficina. A análise das respostas do questionário foi baseada nas técnicas de análise de conteúdo de Bardin (2011).

1472

Conclusão

Apesar de ser feita em conjunto com uma oficina de experimentação, o que indubitavelmente gera comparações, a preferência dos participantes em relação à modelagem computacional foi positiva. A análise ao questionário feito posteriormente à conclusão da oficina, dos 10 participantes, 3 professores que atuaram ou atuam no ensino médio, 2 estudantes do curso de física em períodos avançados e 5 estudantes que iniciaram a pouco tempo o curso ou de cursos com ligações a física, 40% deles sentiu que o conteúdo visto na oficina de modelagem foi mais instrutivo. Além do fato que 67% dos professores na oficina, dado o conhecimento da realidade das escolas e do conteúdo disponível da internet, concordaram que a modelagem é uma opção à escassez de conteúdos diferenciados disponíveis na internet. Enquanto o único professor que não optou pela modelagem confessou que somente a inexperiência do uso de computadores foi o fator ao qual não o fez escolher a modelagem.

Com isso concluímos que a modelagem não só é uma saída para a massiva falta de diversidade nos meios de produção de materiais didáticos virtuais, como também é uma possível saída para o professor adequar algo com o qual esses mesmos aplicativos não contemplem ou deixam a desejar. O único limitador para o conteúdo do professor será somente o seu comprometimento de produzir o novo de modo a ilustrar as dúvidas como as quais seus estudantes vivem em um ensino do qual a física na mente dos mesmos é algo fictício e ilusório.

Referências Bibliográficas

ARANTES, Alessandra Riposati; MIRANDA, Márcio Santos; STUDART, Nelson. (2010). Objetos de aprendizagem no ensino de física: usando simulações do PhET. Física na Escola, 11, n. 1, 27-31, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

DUTRA, Jomhara Cristine Borges; et.al. A experimentação no ensino de física no Colégio Estadual Abrahão André - uma ação do programa PIBID. **In: Anais eletrônicos do XIX Simpósio Nacional de Ensino em Física**, 2011, Manaus, Amazonas. Disponível em:

<<http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xix/sys/resumos/T0032-2.pdf>>. Acesso em 20 de setembro de 2014.

MARCOLLA, Valdinei. As Tecnologias de Informação e Comunicação no ambiente educacional. **GT-16: Educação e Comunicação**, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT16-5005--Int.pdf>>. Acesso em 25 de julho de 2014.

MARTINS, Alisson Antonio; GARCIA, Nilson Marcos Dias. Ensino de Física e Novas Tecnologias de Informação e Comunicação: Uma Análise da Produção Recente. **Anais do VIII Encontro de Pesquisa em Educação em Ciências**, Universidade Estadual de Campinas, 2011. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R0529-1.pdf>>. Acesso em 20 de setembro de 2014.

1473

MODELO DIDÁTICO GÊNERO FÁBULA

Amanda Cristinna Santos¹
Lidia Stutz²

Resumo: A nossa contribuição visa apresentar o modelo didático do gênero fábula, para a criação de uma sequência didática e apropriação do gênero pelos alunos dos primeiros anos do Ensino Médio do Colégio Estadual Heitor Rocha Kramer, uma escola de região periférica localizada em Guarapuava. Nesse sentido, os objetivos específicos voltam-se para reconhecer o contexto de circulação do gênero e também levantar características organizacionais, de textualização e enunciativas. A escolha do gênero fábula ocorreu por se tratar de um gênero que em sua maioria é uma história curta e têm características marcantes, o que favorece a compreensão dos textos, o reconhecimento do gênero e uma acessível produção futura pelos alunos.

Palavras-chave: Gêneros Textuais; Fábula; Modelo Didático.

Introdução

Esta contribuição alia-se ao eixo Formação de professores no PIBID: a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Traremos aqui a pesquisa sobre gêneros como um dos princípios norteadores para a construção de modelos didáticos e posterior construção de sequências didáticas. Nesta pesquisa temos a junção de dois contextos, o acadêmico do projeto PIBID de Letras Inglês da Unicentro e o escolar, que é o espaço destinado para realizar o ensino com o gênero em questão para alunos de língua inglesa (LI) do 1º ano do Ensino Médio. O objetivo da pesquisa é apresentar o modelo didático do gênero fábula, levando em conta o reconhecimento de circulação do gênero e as características organizacionais, de textualização e enunciativas.

Ancoramo-nos em estudos de gêneros textuais com base no interacionismo sociodiscursivo (ISD), que compreende a linguagem e a interação como elementos centrais para o desenvolvimento humano (BRONCKART, 1999; 2006; 2008). O trabalho com uso de gêneros contribui não somente para apropriação dos próprios alunos, mas também para o desenvolvimento de capacidades específicas quanto à compreensão e produção de textos. Conforme Schneuwly (2004),

os gêneros são megainstrumentos – isto é, um conjunto semiótico articulado de instrumentos que possibilita ao indivíduo dele se apropriar para realizar uma determinada ação. Dessa forma, os gêneros constituem-se nos elementos semióticos mediadores das ações e atividades humanas.

1Acadêmica do segundo ano do curso de Letras Inglês da UNICENTRO/G, Bolsista CAPES, PIBID Letras Inglês. Email: manddy_thynna@hotmail.com

2Professora adjunta DELET/UNICENTRO. Doutora em Estudos da Linguagem/UEL. Coordenadora do Sub-projeto PIBID Letras Inglês – Unicentro/G. Email: lidiastutz@hotmail.com

O Modelo Didático do Gênero, de acordo com os pesquisadores da Escola de Genebra, e “um objeto descritivo e operacional, construído para apreender o fenômeno complexo da aprendizagem de um gênero” (DE PIETRO et al., 1996/1997, p. 108). Portanto, para que os objetivos de ensino e de aprendizagem de gêneros possam ser atingidos, as práticas escolares de produção textual devem ser norteadas por esse modelo didático que apresenta as dimensões ensináveis do gênero selecionado.

Escolhemos trabalhar com fábulas por considerarmos este gênero pertinente para abordar questões relacionadas ao comportamento da sociedade e por ser menos complexo com possibilidade de ser facilmente reconhecido pelos alunos de LI. De acordo com o dicionário Aulete Caldas (1974, p. 1526), a fábula é

uma pequena composição de forma poética ou prosaica em que se narra um fato alegórico, cuja verdade moral se esconde sob o viés da ficção, e na qual se fazem intervir as pessoas, os animais irracionais personificados e até as coisas inanimadas.

Portanto, os nossos estudos recaem sobre esses textos curtos que são da ordem do narrar e que apresentam elementos que podem suscitar diversas discussões e reflexões sobre as ações humanas.

Desenvolvimento

Metodologia da Pesquisa

A proposta de pesquisa e posterior trabalho com fábulas alia-se às necessidades de desenvolver as capacidades de linguagem de alunos de dois primeiros anos do Ensino Médio, do Colégio Heitor Rocha Kramer. A escola situa-se em região periférica na cidade de Guarapuava, na qual grande parte dos alunos provém das classes menos favorecidas. Com relação ao ensino e aprendizagem de língua inglesa, os materiais, as aulas e os alunos apresentam-se nos níveis iniciais e básicos de proficiência.

Os critérios de seleção foram textos curtos em inglês que possibilitassem posterior apropriação do gênero por parte dos alunos. A seleção do corpus foram três fábulas de Esopo retiradas da internet, intituladas: The fox and the stork, The lion and the mouse e The hare and the tortoise.

Para obtermos um conhecimento mais aprofundado do gênero, fundamentamo-nos em autores da área e analisamos as fábulas com base nos critérios de análise do ISD

(BRONCKART, 1999; 2006; 2008): Contexto de produção, nível organizacional e enunciativo e de textualização. Os resultados de nossas análises serão expostos na próxima seção.

Análise dos dados

O contexto de produção: os textos em análise foram retirados de um site da internet com foco na realização de atividades didáticas para crianças. No entanto, a fábula é uma maneira antiga de contar histórias, cuja origem é remetida a Esopo (século. VI a.C.), que tecia críticas sobre os costumes e valores da sociedade da época. Esopo era um escravo grego, muito inteligente, que com suas histórias conquistou sua liberdade e viajou pelo mundo das fábulas. As histórias eram oralmente disseminadas, espalharam-se e perpetuaram-se por inúmeras gerações, sendo mais tarde adaptadas e recontadas para crianças. Conforme a Enciclopédia Delta Larousse, as fábulas Esopo foram reunidas no século IV a.C. por Falero. Dessa junção no século XIV, o grego bizantino Planúdio fez uma nova compilação em prosa que gerou as fábulas conhecidas atualmente.

Uma das características provenientes daquele período é a personificação de animais. Por meio das histórias, Esopo criticava os valores da sociedade com o intuito de mostrar o que é certo e o que é errado. Uma das contribuições da fábula, é a linguagem esópica, que se utiliza de recursos como os personagens para fazer alusões e analogias aos poderosos para expressar questões incômodas com o intuito de evitar repressões. Desta prática de linguagem temos como principal característica do gênero, a moral.

O próximo nível de análise é o organizacional que apresenta como o plano global a seguinte configuração:

Texto 1- FOX AND THE STORK: O texto verbal é composto de título, parágrafo inicial, diálogos entre os dois personagens em discurso direto, um parágrafo, um último diálogo em discurso direto e a moral da história. O texto não verbal contém uma ilustração da cena

Texto 2- THE LION AND THE MOUSE: O texto é composto por título, parágrafo inicial, fala de um primeiro personagem, parágrafo central, fala de outro personagem e moral da história.

Texto 3- THE HARE AND THE TORTOISE: O texto é composto por três parágrafos narrativos e moral da história.

1476

Analisamos os tipos de discurso e os tipos de sequências para termos maior clareza da configuração desse gênero nos textos em questão. O tipo de discurso da ordem do narrar se evidencia no tempo disjuncto da situação atual e na relação de autonomia, visto que, não há unidades linguísticas que remetam ao momento atual ou aos leitores. Alguns exemplos que ilustram a disjunção são os verbos e expressões que sinalizam o tempo passado: *kept, invited, one day*. A moral da história utiliza o discurso teórico no qual há recorrência de verbos no presente genérico. O tipo de sequência narrativa contém uma situação inicial, complicação, ações desencadeadas, resolução e situação final e a moral. Observamos ainda que é recorrente o uso do discurso direto (diálogos) para a fala dos personagens.

A próxima parte de nossa análise volta-se para o nível enunciativo e de textualização. No nível enunciativo destacamos as vozes recorrentes nas fábulas, sendo elas: a voz do narrador, a voz de personagens representados por animais irracionais que se personificam nas histórias e a voz social inserida na moral da história. Quanto às dimensões de textualização, destacamos no quadro a seguir exemplos dos três textos para sinalizar a coesão nominal, coesão verbal e anáforas dos textos.

1477

Quadro 1. Dimensões de textualização

	Coesão verbal	Coesão nominal	Anáforas
The fox and the stork	<i>Kept, seemed to be</i>	<i>The fox, the table, the stork, this visit</i>	<i>The fox- her, she, stork- you, dinner- it</i>
The lion and the mouse:	<i>Was sleeping, to help;</i>	<i>The mouse, a lion</i>	<i>Lion- he, his, you, mouse- who.</i>
The hare and the tortoise	<i>Stopped walking, agreed to</i>	<i>A hare, the turtle</i>	<i>Hare- you, he, turtle- his.</i>

Observamos que há recorrência dos tempos verbais no passado simples, passado contínuo e infinitivo. A coesão nominal é direcionada aos personagens, objetos verbos substantivados. A sequenciação da narração é permeada de anáforas para referir-se aos personagens e objetos inseridos na trama da narrativa.

Conclusão

A escolha de um gênero para construção do trabalho com modelo didático é crucial para posterior construção da sequência didática. O modelo apresentado ainda é limitado visto que outros textos precisam ainda ser analisados para ter um escopo maior sobre o gênero. As análises evidenciaram que as fábulas provêm de outros contextos e que servem para tecer críticas à sociedade, pertencem ao tipo de discurso da narração e apresentam o tipo de sequência narrativa. Também observamos que são recorrentes os verbos no passado, as vozes de narrador, as vozes que personificam os animais e as vozes sociais para a moral da história bem como as anáforas referentes aos objetos e personagens. As dimensões apresentadas serão partes importantes a serem transpostas em forma de atividades que em conjunto com os textos e informações adicionais viabilizam a construção de sequências didáticas coerentes com o que se almejamos ensinar aos alunos.

Referências

BRONCKART, J.-P.. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Trad. Ana Raquel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. MACHADO, A. R.; MATENCIO, M. L. M (orgs. e trad.). Campinas/SP: Mercado de Letras, 2006.

_____. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: Por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. Ana Raquel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita– elementos para reflexões sobre uma experiência suíça francófona. In: ROJO,R. CORDEIRO, G.S. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ESOPO. In: **Grande Enciclopédia Delta Larousse**. Editora DELTA. Rio de Janeiro, 1977, p. 2499.

FÁBULA. In: **Dicionário Aulete Caldas**, Editora Primor S.A, Rio de Janeiro, 1974, p. 1526.

PIETRO, J.-F.; ERARD, S.; KANEMAN-POUGATCH, M. Un modèle didactique du “débat”: de l’objet social à la pratique scolaire. **Enjeux**, v. 39/40, p. 100-129, 1996/1997.

1478

MODELOS DIDÁTICOS COMO UMA PROPOSTA NO ENSINO DE GENÉTICA NA APRENDIZAGEM DO ALUNO

Cochak, C.¹;
Michaliszyn, J.C.¹;
Krawczyk, A.C.D.B.²

Resumo: O presente trabalho teve como principal objetivo apresentar a importância do uso dos modelos didáticos em sala de aula no ensino de Biologia a fim de sugerir como o educador pode fazer uso destes recursos para facilitar a compreensão dos alunos em relação aos conteúdos de genética. Para isso foram construídos três modelos tridimensionais, sendo um da cromatina, um do cromossomo e um da fita dupla de DNA com material reciclável. Estes recursos são importantes por favorecerem a visualização destas estruturas, em vez de ocorrer somente a tentativa de abstração do aluno durante a explicação do professor, resultando, assim, na construção do conhecimento em relação aos conceitos de genética.

Palavras chaves: Modelos tridimensionais. Genética. Compreensão.

Introdução

A principal meta da educação é a formação de educadores capazes de inovar, desenvolver, inventar, criticar, descobrir e não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram (PIAGET, 1984). É imprescindível que o professor, como educador, tenha como fundamento de trabalho um ensino dinâmico e agradável, buscando romper com os métodos tradicionais, abrindo, desta forma, espaço para a participação e experimentação discentes na construção de seu próprio conhecimento e desenvolvimento de habilidades (PINTO et al., 2012).

Diante da atual desmotivação dos alunos frente às aulas de Biologia, é essencial que o professor repense sua prática, pela inovação metodológica, principalmente na utilização de ferramentas lúdicas, que estimulem a participação e envolvimento dos alunos, favorecendo ao aluno o desenvolvimento de suas potenciais habilidades (PINTO et al., 2012). Para Cavalcante e Silva (2008), os modelos didáticos permitem a experimentação, o que, por sua vez, conduzem os estudantes a relacionar teoria com a prática, facilitando condições para ao entendimento dos conceitos, auxiliando também, nas reflexões sobre o mundo em que vivem.

Segundo Temp et al. (2011) estudantes de ensino médio consideram a genética como o conteúdo que apresenta a maior dificuldade de compreensão dentro da Biologia, que, dentre vários fatores pode ser explicado pela utilização do método tradicional de ensino pelo professor, que protagoniza aulas expositivas, sem a co-participação dos alunos. Em vista da

¹ Acadêmica de Biologia da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, *Campus* União da Vitória. crislainecochak@hotmail.com

² Mestre em Ecologia e Conservação pela Universidade Federal do Paraná - UFPR. Professora da UNESPAR - *Campus* de União da Vitória, bueno_acd@yahoo.com.br

importância da genética para alfabetização científica dos estudantes, é indiscutível a melhoria das técnicas de ensino no contexto educacional atual (GIACÓIA, 2006). Todavia, vale ressaltar que o uso de modelos didáticos com o intuito de facilitar a aprendizagem do conhecimento científico escolar só será efetivado se houver motivação por parte dos professores (LORENZINI e ANJOS, 2004), e esta pode ser desenvolvida por aulas que envolvam maior participação e diálogo com os alunos, estimulando, pelo uso de modelos demonstrativos que facilitem o entendimento dos alunos sobre as estruturas microscópicas.

Neste contexto, propõe-se o uso dos modelos didáticos de Genética como ferramenta facilitadora na aprendizagem do aluno, bem como seu valor como instrumento de estímulo a motivação do conhecimento, e os cuidados que se deve ter ao optar pelo uso de um modelo em sala de aula.

Desenvolvimento

Foram feitos modelos tridimensionais da cromatina (1), do cromossomo (2) e da fita dupla de DNA (3) pelos bolsistas do PIBID. Para o modelo (1), foi utilizado barbante, no qual foram enrolados tampinhas de garrafa pet, representando as histonas; no modelo (2) buscou-se retratar a diferença morfológica dos cromossomos, para o Y após cortar uma garrafa PET, juntou-se a base e a ponta, já para o X deixou-se um pouco a mais espaço entre a ponta e a base, demonstrando a diferença de tamanho entre os mesmos, já para o cromossomo autossômico utilizou-se de 4 garrafas PET, as quais foram conectadas por canos de PVC. No modelo (3) sobre uma base de madeira foi elaborado uma dupla fita de DNA, onde em hastes de ferro torcidas simbolizando a conformação do DNA foram anexados peças de EVA com quatro cores e formatos diferentes, separados em duplas de complementação, representando as bases nitrogenadas e a ligação entre as mesmas. Estes modelos permitem aos alunos construir os conceitos de DNA, genes e cromossomo a partir de estruturas simples, fáceis de serem verificadas e de baixo custo.

A aplicação do modelo pode ser feita a turmas do 1º ano do ensino médio, compostas por aproximadamente 28 alunos, Apresentando e sugerindo atividades que orientem os alunos a visualizar o comportamento dos cromossomos durante as fases da mitose e meiose, bem como os diferentes tipos de cromossomos e suas morfologias, a relação do cromossomo com a cromátide e a molécula de DNA. Esperando que a aplicação destes recursos inseridos em uma metodologia de ensino problematizadora, seja eficaz, a fim de avaliar a utilização dos

mesmos, poderá ser aplicado um questionário contendo questões que relacionem o conteúdo teórico.

Autores enfatizam a importância da utilização de estratégias didáticas que permitem a interação entre teoria e prática, constituindo um caminho para envolver os estudantes nas aulas (KRASILCHIK, 2004; BORGES e LIMA, 2007). Trabalho realizado por Marques e Ferraz (2008), onde questionaram professoras com relação aos recursos didáticos mais utilizados em sala de aula, obtiveram: quadro de giz, livro didático, vídeo e slides através da TV pen drive, demonstrando que o uso de recursos tradicionais, ainda supera o uso de materiais didáticos. Entretanto para a escolha do material didático a ser aplicado deve ser levado em consideração o conteúdo a ser ensinados, disponibilidade de tempo e o público que o visualizará (TEMP, 2011). É necessário que o professor seja cauteloso na aplicação do modelo, para que seja um facilitador da aprendizagem, não um mero transmissor de conceitos, pois as atividades devem possibilitar que os estudantes ampliem seus conhecimentos (AYUSO e BANET, 2002).

Pensando na dificuldade de compreensão dos alunos com relação à compactação de DNA eucarioto, Justina e Ferla (2006) fizeram um estudo sobre a utilização de modelos didáticos no ensino de genética, com ênfase na representação de compactação do (DNA) eucarioto. A fim de despertar o interesse e motivar as aulas, o modelo proposto foi confeccionado com hastes de ferro presas a um suporte de madeira, nas quais foram entrelaçadas espirais plásticas de encadernação e fixadas bolas de isopor, podendo ser utilizado pelo professor em suas aulas como recurso didático adicional.

O simples ato de modificação do esquema tradicional de aula faz com que os alunos, sintam-se interessados e fiquem mais atentos ao conteúdo. Estratégias dinâmicas e alternativas programadas para serem aplicadas no ensino fundamental e médio, são boas práticas pedagógicas para provocar à curiosidade e manter a atenção dos estudantes (TEMP, 2011). Logo, há materiais e modelos didáticos que facilitam o entendimento dos temas relacionados à genética, podemos mencionar a revista genética na escola (www.geneticanaescola.com.br) como uma fonte de pesquisa que apresenta diversas ferramentas e dinâmicas produzidas para auxiliar na transmissão de conteúdos.

Conclusão

Tanto o aluno quanto o professor devem aprender juntos numa relação dinâmica, na qual a prática, orientada pela teoria, consiste num processo de constante aperfeiçoamento.

Cada professor carrega consigo uma bagagem de experiências e conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida pessoal e profissional, de modo que forma e transforma sua maneira de aprender, de instruir e de ver o mundo. Contudo, é importante que o professor esteja aberto a novas possibilidades, que seja ousado para explorar novos conceitos, tendo o papel de conciliador e incentivador do aprendiz, fazendo-se necessário o uso de recursos didáticos, destacando-se como uma dinâmica eficiente no processo de aprendizagem, em relação às aulas tradicionais, onde se espera uma participação e interesse mais ativo dos alunos, levando a compreensão dos mesmos pelo conteúdo proposto.

Referencias Bibliográficas

BORGES, R. M. R; LIMA, V. M. **Tendências contemporâneas do ensino de Biologia no Brasil.** Revista Eletrônica de Enzeñanza de las Ciências. Vol. 6, Nº 1, 2007. Disponível em http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen6/ART10_Vol6_N1.pdf. Acesso em 19 de setembro de 2014.

CAVALCANTE, D. D; SILVA, A. **Modelos didáticos e professores: concepções de ensino-aprendizagem e experimentações.** In: **XIV Encontro Nacional de Ensino de Química**, Curitiba, UFPR, Julho de 2008. Disponível em: <http://www.quimica.ufpr.br/eduquim/eneq2008/resumos/R0519-1.pdf>. Acesso em 18 de setembro de 2014.

1482

GIACÓIA, L. R. D. **Conhecimento básico de genética: concluintes do ensino médio e graduandos de ciências biológicas.** Dissertação de mestrado. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. Bauru - SP, 2006.

JUSTINA, L. A. D; FERLA, M. R. **A utilização de modelos didáticos no ensino de genética exemplo de representação de compactação do DNA eucarioto.** Arq. Mudi. v. 10, n. 2, p. 35-40, 2006.

KRASILCHIK, M. **Práticas do ensino de biologia.** São Paulo: EDUSP, 2004.

LORENZINI, N. M. P; ANJOS, C. R. dos, **Teoria de modelos e o ensino de biologia: o diálogo entre teoria e prática.** Anais do IX Encontro “Perspectivas do Ensino de Biologia. Campinas, São Paulo: Graf. FE, 2004.

MARQUES, V. N. D; FERAZ, F. D. **O uso de modelos didáticos no ensino de genética uma perspectiva metodológica problematizadora.** Trabalho de conclusão de curso. Cascavel, 2008.

PINTO, C. C. A; SILVA, N. R; PINTO, C. C. R; OLIVEIRA, K. F; OLIVEIRA, S. O. **Jogos educativos como ferramenta didática e facilitadora na aprendizagem do aluno em sala de aula.** VII Congresso de pesquisa e inovação. Palmas, Tocantins, 2012.

TEMP, S. D. **Facilitando a aprendizagem de genética: uso de um modelo didático e análise dos recursos presentes em livros de biologia.** Dissertação de Mestrado. Universidade de Santa Maria, RS, 2011.

TEMP, S. D; CARPILOVSKY, K. C; GUERRA, L. **Cromossomos, gene e DNA: utilização de modelo didático.** Genética na escola, 2011.

MOSTRA DE CORES: UMA ABORDAGEM CONTEXTUALIZADA

Graziele Balena Delgado¹
Aline Terezinha Martins²
Elci Machado dos Santos Belin³
Letícia Manica Grando⁴

Resumo: Este trabalho apresenta uma Mostra de Cores realizada no Colégio Estadual Presidente Castelo Branco da cidade de Toledo/PR. A Mostra foi apresentada a 5 (cinco) turmas no Ensino Médio regular e de Formação Docente. Com o objetivo de divulgar o projeto PIBID no colégio, de maneira diferenciada e dinâmica, discutir sobre a Química das Cores. A mostra foi dividida em 2 partes: a parte histórica e experimental sobre as cores. Utilizamos um questionário investigativo sobre o tema trabalhado e apresentamos aqui os resultados obtidos com as respostas de 2 (duas) turmas do curso de Formação Docente, composta por 61 estudantes, na qual a maioria consegue relacionar as cores com a personalidade e ainda que, o destaque maior foi atribuído à influência das cores influenciando no tamanho de um objeto e os estudos envolvendo as cores.

Palavras-chave: Cores. Ensino de Química. Contextualização.

Uma abordagem contextualizada

Introdução

A Mostra de Cores foi realizada pelo grupo PIBID-Química da cidade de Toledo-PR, no período vespertino no Colégio Estadual Presidente Castelo Branco, desenvolvido em 3 (três) turmas do Ensino Médio regular e 2 turmas do curso de Formação Docente.

Uma *mostra* tem por objetivo divulgar, expor, informar e discutir sobre determinado assunto. Nesta Mostra de Cores o grupo PIBID-Química teve como objetivo divulgar o projeto (PIBID-Química) e despertar o interesse dos alunos de forma contextualizada expondo as cores e a química das cores.

Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio do ano de 2006, este, insere na organização curricular “integração e articulação dos conhecimentos em processo permanente de interdisciplinaridade e contextualização”. Entendemos por contextualização a utilização de vínculos do cotidiano com o conteúdo abordado pelo professor em suas aulas.

A contextualização como recurso didático serve para problematizar a realidade vivida pelo aluno, extraí-la do seu contexto e projetá-la para análise. Ou seja, consiste em elaborar uma representação do mundo para melhor compreendê-lo. Essa é uma competência crítico analítica e não se produz a mera utilização pragmática do

¹Graziele Balena Delgado, acadêmica do curso de Química pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. grazibalena@hotmail.com.

²Aline Terezinha Martins, acadêmica do curso de Química pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. alinetmartins@hotmail.com

³Elci Machado dos Santos Belin, Professora Supervisora do PIBID no Colégio Estadual Presidente Castelo e Branco. elcibelin@hotmail.com.

⁴Letícia Manica Grando, acadêmica do curso de Química pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. letycynhay@hotmail.com.

conhecimento científico. (Orientações Curriculares para o Ensino Médio, 2006, p. 51)

Por meio da contextualização pode-se mostrar que o conhecimento sobre o assunto não está pronto e acabado, mas que está em desenvolvimento, nas quais as percepções podem mudar por meio dos estímulos sensoriais. O presente trabalho teve como ponto de partida as percepções que os estudantes têm sobre as cores no qual discutimos com os estudantes que os conhecimentos atuais sobre as cores vem de muitos estudos.

Segundo Cunha (2002)

Os conhecimentos não estão dados de vez, mas criam-se e recriam-se no primado das práticas sobre as teorias. Tanto os conhecimentos prático-éticos e políticos como os conhecimentos teóricos realizam-se numa conexão entre experiências e ação reflexiva (CUNHA, 2002, p.3)

De acordo com as Diretrizes Curriculares de Ensino do Paraná (PARANÁ, 2008, p.14) “Os conteúdos disciplinares devem ser tratados, na escola, de modo contextualizado, estabelecendo-se, entre eles, relações interdisciplinares e colocando sob suspeita tanto a rigidez com que tradicionalmente se apresentam quanto o estatuto de verdade atemporal dado a eles”.

Desenvolvimento

1485

A Mostra foi dividida em duas etapas, na primeira os estudantes foram encaminhados para a sala de recursos áudio visuais, onde os acadêmicos desenvolveram atividades relacionadas à história, simbologias, cultura, utilidades e curiosidades.

A segunda etapa foi realizada no laboratório de Química, onde os estudantes observaram experimentos relacionados às cores no ensino de Química.

Este trabalho apresenta apenas a primeira etapa da Mostra na qual os discutimos sobre:

1. **A Teoria da cor:** explicando que cor não é um fenômeno físico e sim um estímulo orgânico que interpreta o reflexo da luz vinda de um objeto que foi emitida por uma fonte luminosa, correspondente ao espectro visível em que a luz, é o estímulo e a cor, é o efeito.

2. **História das cores:** desde Aristóteles que defendia a ideia de que as cores eram uma propriedade dos objetos, assim como: peso, material e textura. E as cores eram seis: o vermelho, verde, azul, amarelo, branco e negro. Foi Le Blon (impressor do século XVIII) que testou os diversos pigmentos até chegar as três cores básicas para impressão: o vermelho, amarelo e azul.

3. **Aspecto orgânico do olho humano:** a cor é um fenômeno subjetivo e individual, no qual o olho é composto por células que levam impulsos para o cérebro como os cones e bastonetes. Os Cones captam a informação luminosa da luz do dia, das cores e do contraste. Já os bastonetes são adaptados à luz noturna e à penumbra, nos quais captam o claro, escuro e os volumes.

4. **Cores primárias:** são vermelho, amarelo e azul e secundárias laranja, verde e roxo, podendo essas serem cores “quentes” e “frias”. Também deve-se considerar a luminosidade, tom, efeito de fundo (causa ilusão óptica) e contraste. As cores estão relacionadas ao sabor dos alimentos exemplo um iogurte de morango tem que ser da cor do morango para ser apetitoso.

5. **A cor também é associada a simbologias:** como, por exemplo, na igreja católica, os paramentos do padre mudam de cor de acordo com o tempo litúrgico. Outro exemplo é na virada de ano, as pessoas usam roupas de acordo com o significado de suas cores, como o branco simboliza a paz, vermelho (amor), amarelo (prosperidade), entre outras.

Como forma de investigação acerca do desenvolvimento da atividade, utilizamos um questionário contendo 4 (quatro) questões onde 2 (duas) eram relacionadas com primeira parte da Mostra e 2 (duas) relacionadas a segunda parte. Neste trabalho analisaremos apenas as questões 1 e 4 que estão relacionadas a primeira parte da Mostra.

Neste trabalho serão analisados os questionários de 2 turmas de Formação Docente, com 61 estudantes no total. O PIBID é um projeto voltado à prática docente por isso estas turmas foram às escolhidas por terem o mesmo objetivo do projeto.

Como metodologia para analisar dos questionários utilizamos o programa *Wordle.net* o qual deixa em evidência as palavras que foram mais citadas nas respostas dos questionários.

Na primeira questão: “As cores podem dizer muito sobre a personalidade de uma pessoa. Algumas pessoas acreditam que não só cada cor pode influenciar diretamente o humor de alguém, como nossas preferências por determinadas cores detrimientos de outras também relevam muito do que somos. Você concorda com essa afirmação? Por quê?”.



Imagem 11 – Palavras destacadas da primeira questão

A Imagem 1 apresenta as palavras que estudantes mais utilizaram para responder as questões, as palavras que estão em evidência são as utilizadas como respostas diretas exemplo sim, pessoa (s) e cor (es) essas palavras não serão analisadas por estarem na pergunta.

Observamos que a maioria dos estudantes concorda com a afirmação que as cores influenciam na personalidade, por exemplo, eles citam que a cor preta é luto, cores claras significam alegria e cores escuras à tristeza. Ainda citam as cores como estilo de vida, por exemplo, os góticos e os roqueiros que usam o preto.

Porém apenas 7 estudantes não concordam com a afirmação. Um deles disse que “Não porque para cada pessoa o significado da cor pode ser diferente, não é porque eu uso preto que eu esteja de luto ou que eu seja roqueira.”. Observamos que houve contradições nas respostas dos estudantes como, por exemplo, um estudante do 4º escreveu “Não, as cores podem influenciar a ‘humor’ porém não revelam o que somos.”

Outros 3 estudantes ainda concordam parcialmente com a afirmação outro exemplo um estudante do 3º ano comentou: “Parcialmente, as cores que algumas pessoas gostam pode ser o resultado de seu humor sim, mas por eu gostar de branco não me torna uma pessoa mais zen, ou preto uma pessoa ruim.”

degustação do suco com cores que continha sabores diferentes do que estamos acostumados, para discutir como as cores influenciam no paladar. Nenhum estudante afirmou não ter desenvolvido nenhuma percepção diferente após a realização da Mostra de Cores.

Podemos dizer que por ser uma atividade diferenciada, esta despertou o interesse dos estudantes e promoveu uma nova percepção de cores, pois muitos deles disseram que não sabiam que as cores eram estudadas ou que existe uma teoria para elas, ou ainda, que as cores possam influenciar tamanho de objetos e ainda que possuem representações simbólicas.

Considerações finais

Observamos que os estudantes conseguiram relacionar as atividades apresentadas, com seu cotidiano, nos quais eles responderam que “Como existem transformações químicas em meio ao nosso cotidiano as quais nem nos damos conta.”, bem como, que a cor influencia nos sabores.

A Mostra de Cores despertou o interesse dos estudantes para a Química das cores, utilizando exemplos do cotidiano dos estudantes, facilitando assim, uma nova percepção sobre as cores.

1489

Referências

CUNHA, M. B. O cotidiano e o ensino de Química, 2002.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação – SEED - **Diretrizes Curriculares Estaduais de Química**. Curitiba, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. V. 2. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf>. Acesso em: 19 set. 2014.

MOTIVANDO A LEITURA: UM PERCURSO POSSÍVEL PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO

Margarida da Silveira Corsi¹
Lilian Cristina Buzato Ritter²

Resumo: Este trabalho apresenta resultados parciais de pesquisa feita a partir do Subprojeto PIBID Letras-Português da Universidade Estadual de Maringá, no qual propomos várias ações para o letramento literário, sendo que, para este trabalho, destacamos a seguinte: produção de oficinas de letramento literário para alunos do Ensino Fundamental (doravante EF), embasadas no pressuposto de que ler é “inscrever-se na experiência do real e reconstruir-se como cidadão” e leitura é “um ato interativo e de compreensão de mundo” (MICHELETTI, 2000, p.17), concebendo letramento literário como processo de construção literária de sentidos.

Palavras-chave: ensino fundamental. Leitura. Letramento literário.

Introdução

O processo de desenvolvimento que culmina em proposta de ação motivadora para a leitura do texto literário se deu com discussões no interior dos grupos, entre os pibidianos, supervisores e coordenadora, para na sequência, ser vislumbrado entre os grupos que interagiram, formando um conjunto de ideias que visavam à leitura e ao letramento literário. O processo se constituiu de quatro etapas. No primeiro momento, ocorreu a discussão dos textos fundadores, com exemplificações e sugestões partilhadas entre os grupos. No segundo momento, cada grupo fez sua proposta de ação que foi compartilhada entre os licenciandos do próprio grupo, assim como com as supervisoras e as coordenadoras deste. No terceiro momento, as ações foram reavaliadas pelos membros do grupo e compartilhadas com os outros grupos que puderam readequar suas ações a partir das experiências partilhadas. Na quarta etapa, após escrita, reescrita, leituras, discussões, compartilhamentos de ideias, houve a concretização de seis propostas de ação para a leitura do texto literário.

1490

Desenvolvimento

¹ Professora doutora da Universidade Estadual de Maringá, vinculada ao programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras e coordenadora do subprojeto PIBID-Letras/Português CAPES-UEM). Margaridacorsi33@hotmail.com

² Professora doutora da Universidade Estadual de Maringá, vinculada ao programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras e coordenadora do subprojeto PIBID-Letras/Português CAPES-UEM). bliliancristina@hotmail.com

Para balizar a seleção e escolha dos textos as serem abordados na produção da oficina, propomos num primeiro momento a leitura dos capítulos “A circulação de textos na escola”, de Lígia Chiapini (2000), “A leitura como construção do texto e construção do real”, de Guaraciaba Micheletti (2000), ambos inseridos no livro: *Leitura e construção do real: o lugar da poesia e da ficção* (2000) e “Leitura literária: a seleção de textos na escola”, presentes no livro: *Letramento literário: teoria e prática*, de Rildo Cosson (2012). Neste primeiro momento, apresentamos as sugestões de ação propostas pelos autores e sugerimos formas e esferas de ação para a escolha dos textos. Dentre as maneiras possíveis para encontrar títulos que pudessem ser indicados ao EF, propomos considerar os catálogos das editoras, o site do PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola), o acervo das bibliotecas escolares, as indicações das bibliotecárias das escolas e das supervisoras participantes do projeto.

Após algumas discussões sobre as sugestões dadas, intentando o embasamento das ações, partimos para a leitura dos capítulos: “O processo de leitura” e “Sequência básica”, do livro: *Letramento literário: teoria e prática*, de Rildo Cosson (2012), que propõem, respectivamente, as etapas da leitura empreendidas pelo leitor no momento da recepção do texto: antecipação, decifração, interpretação; e as etapas da sequência básica que propõe a abordagem do enunciado literário por meio das seguintes etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A partir dos exemplos apresentados na proposta ação de Cosson (2012), os licenciandos descreveram as primeiras imagens da proposta de letramento literário empreendida a partir do livro *Abrindo caminho*, de Ana Maria Machado (2005). É o que se percebe na transcrição das propostas apresentadas oralmente pelos grupos 1,2 e 3, durante encontro de formação específica:

- Grupo 1: Vamos fazer um jogo em que sejam apresentados os personagens que compõem a intertextualidade da narrativa;
- Grupo 2: Propomos iniciar a leitura a partir de uma contação de história com um tapete;
- Grupo 3: Gostaríamos de fazer uma dinâmica em que os alunos encontrassem os retratos dos personagens afixados nas paredes da biblioteca, com a inscrição: ‘procurado, paga-se recompensa’.

Com esta perspectiva de ação inicial do trabalho com o texto literário, sugerimos a leitura dos capítulos: “Construção, desconstrução e reconstrução na busca de significados no/do poema” e “A narrativa na sala de aula”, de Micheletti (2000), também pertencentes ao livro: *Leitura e construção do real: o lugar da poesia e da ficção* (2000). Neste momento, a partir das discussões empreendidas entre os grupos, os pibidianos e supervisores apresentam

propostas de análise linguística que pudessem atribuir sentido ao texto durante a abordagem em sala de aula. Neste processo, a leitura, o fichamento e a discussão dos capítulos estudados fundamentam a apresentação das propostas possíveis para a abordagem do texto literário em sala de aula.

A partir do trabalho de discussão acerca da metodologia de ação de Cosson, partilhando das perspectivas de leitura de Aguiar (2006) e Micheletti (2000), os pibidianos apresentaram as propostas a seguir para as etapas da motivação, introdução, leitura e interpretação do texto literário, partindo do poema em prosa, *Abrindo caminho*, de Ana Maria Machado (2005). Cada grupo se incumbiu de fazer a leitura do texto e investigar suas perspectivas intertextuais, no que concerne aos personagens apresentados no enunciado. Neste primeiro momento, questionou-se também a forma híbrida do texto, contendo versos e réplicas, elementos verbais e pictóricos, tornando-se necessário um embasamento teórico sobre intertextualidade e dialogismo. Propomos então, a leitura do texto *Introdução à semanálise*, de Júlia Kristeva (1974) e sugerimos uma pesquisa minuciosa acerca dos personagens apresentados na obra. Essa pesquisa deu origem a diversas formas de motivação e introdução do poema. Assim, a partir do pressuposto de que o poema narrativo *Abrindo caminho* serviria como ponto de partida para a abordagem do texto literário em sala de aula de turmas do 6º ano do EF, os grupos se propuseram a criar formas motivadoras da leitura. Neste trabalho, apresentamos alguns exemplos das etapas de construção da motivação e da introdução para a leitura do texto literário.

1492

Apesar de termos seis trabalhos com qualidade inquestionável, escolhemos aleatoriamente os exemplos que julgamos representar uma sequência frutífera de nosso trabalho, que exemplificam quatro etapas de escrita e reescrita das propostas de abordagem.

Tendo em vista que a motivação visa despertar no leitor a consciência de que a obra literária pressupõe prazer e conhecimento, o grupo 1 apresenta, da segunda etapa deste trabalho, a seguinte proposta:

Motivação: propomos montar um jogo em que a imagem do tabuleiro seja o mapa mundi. Sobre ele há um longo caminho dividido por diversas casas e algumas cartas, cada um dos 'peões' representaria um personagem do livro (Dante, Drummond, Tom, Cristóvão Colombo, Marco Polo, Santos Dumont). O jogo ocorreria da seguinte maneira: após jogar os dados, o jogador (aluno) avança as respectivas casas e retira uma carta e a lê a todos os jogadores (alunos). O conteúdo dessas cartas serão informações importantes acerca dos personagens e suas histórias. O objetivo desse jogo é motivar os alunos a lerem a obra e que eles compreendam de maneira simples suas intertextualidades.

Apesar de ser um resultado preliminar das propostas de motivação e introdução, o excerto acima mostra que os licenciandos compreenderam a função primordial da motivação de despertar o desejo pela leitura do texto literário e de como podem apresentar o autor e a obra aos educandos de maneira criativa e motivadora para a leitura. A partir deste primeiro resultado e de sua apresentação aos demais grupos, os licenciandos retomaram as discussões basilares do projeto e puderam empreender novas sugestões de trabalho, objetivando a motivação e a introdução do texto literário. A partir das considerações feitas pelos colegas, supervisores e coordenadores, os trabalhos foram ganhando forma a cada vez que passavam pelo crivo dos participantes e eram reescritos.

Abaixo, apresentamos um exemplo da terceira etapa da escrita da motivação:

Grupo 5: Motivação: [2 horas-aula] - Abordaremos o tema viagem, (aproveitando que o tema está sendo trabalhado nas aulas de português) por meio de um mapa mundi que será confeccionado em cartolina com o intuito de trazer algo mais lúdico para a sala de aula. Cada aluno terá um barquinho feito de papel colorido com seu nome escrito nele. Os barquinhos estarão “ancorados” no Brasil. Diante desse cenário, o aluno será levado a pensar em sua localização dentro do espaço mundial, levando em conta a visão de que somos todos iguais, pequenos nessa imensidão. Para concluir esse momento de reflexão pediremos para os alunos colocarem o seu barquinho no país que eles gostariam de visitar, para que percebam que é possível ir onde se deseja. Sobrarão seis barquinhos, esses com os nomes: Carlos, Dante, Marco, Tom, Alberto e Cris. Colocaremos um a um no mapa em seu país de origem e contaremos a história de cada um desses personagens do livro. Obs.: Quando contarmos a história de Tom, apresentaremos a música *Águas de março* e, quando falarmos de Carlos, apresentaremos o poema *Pedra no caminho*. Após, entregaremos fichas digitadas com algumas curiosidades de cada um desses personagens. Estas serão lidas oralmente pelos alunos. A leitura será complementada por comentários iniciados pelos professorandos. Com essa proposta iremos trabalhar a leitura em voz alta dos alunos. Para retenção e finalização do primeiro encontro, será proposta uma atividade de sistematização do conteúdo trabalhado por meio de uma tabela para ser completada pelos alunos que deverão inserir com informações sobre os personagens.

1493

A motivação apresentada compõe um quadro mais descritivo das ações, considerando elementos como: a quantidade de tempo a ser trabalhada na etapa da motivação; os conteúdos curriculares pertencentes ao 6º ano do EF; a importância do elemento lúdico para trabalho com alunos juvenis; e o aproveitamento da intertextualidade explícita feita com o poema de Drummond e com a música de Tom Jobim.

Conclusão

A partir das ações realizadas até o momento, podemos inferir que o projeto constitui uma forma de intercâmbio entre a Universidade e a escola básica, concretizando a troca de saberes e o desenvolvimento teórico- metodológico de licenciandos e professores. Possibilita

a integração do licenciando com as peculiaridades da escola e do ensino básico, contribuindo para sua formação docente e levando-o ainda a empreender ações conjuntas com os integrantes da escola pública básica no intuito de melhorar a estrutura física e educacional desta. Proporciona ainda a conscientização de que é possível se reconfigurar como docente a partir de reflexões e da auto-avaliação, empreendendo ações inovadoras na concretização do letramento literário e no despertar do gosto pela leitura literária em contexto educacional.

Pudemos averiguar também que, através do conhecimento teórico-metodológico, da conscientização das necessidades da escola de base e do educando, é possível empreender ações concretas que possibilitem um novo horizonte de expectativas para o trabalho com o texto literário em correlação com a biblioteca escolar.

Referências bibliográficas

AGUIAR, Vera Teixeira. O caminho dos livros: da biblioteca à comunidade. In: AGUIAR, Vera Teixeira; MARTHA, Alice Aurea Penteadó. (Orgs.). *Territórios da leitura: da literatura aos leitores*. São Paulo: Cultura acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006. p. 255-267.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2012.

KRISTEVA, J. *Introdução à semanálise*. Tradução de Lúcia Helena França Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 1974.

MACHADO, Ana Maria. *Abrindo Caminho*. São Paulo: Editora Ática, 2005.

MICHELETTI, Guaraciaba et al.. *Leitura e construção do real: o lugar da poesia e da ficção*. São Paulo: Cortez, 2000.

MÉTODOS DE ENSINO TEÓRICO E PRÁTICO: TERMOQUÍMICA E PROPRIEDADES COLIGATIVAS

Jéssica Estevam de Melo
Lígia Mara Cardoso
Robsson Pereira Dias
André Luis Neves

Resumo: A Química no ensino médio tem se tornado um desafio tanto para os professores, quanto para os alunos, abstrair e compreender a química vai além do querer, é necessária a criação de métodos para que facilite a compreensão total do aluno e o ato de ensinar do professor, resultando no aprendizado de maneira satisfatória. Este artigo apresentará duas propostas de ensino, um deles usará o método de aulas práticas de laboratório relacionado à Termoquímica, e o outro, vem com uma proposta desafiadora para o aluno, sobre o respectivo tema, Propriedades Coligativas.

Palavras – chave: métodos-ensino. Termoquímica. Propriedades coligativas.

Introdução

Recorrentemente são observadas dificuldades, encontradas por alunos do ensino médio, em compreender a Química e suas aplicações, esse quadro leva o professor a investigar e aplicar diferentes objetos que estimulem a aprendizagem do discente. Analisando a parte teórica da química, é possível explorar diversos métodos que podem potencializar o ensino e a aprendizagem, como por exemplo, o uso de vídeos feitos pelos próprios alunos. Essas atividades mediadas pelo professor para o discente fazem com o que o estudante possa buscar em diferentes fontes a melhor maneira de entender, abstrair e construir a aprendizagem para ele e para os colegas. De acordo com Carvalho (1996, pág.6) “esse ver e rever traz às pesquisas em ensino uma coleção de dados novos, que não seriam registrados pelo melhor observador situado em sala de aula”. Intrigar e induzir o aluno a buscar conhecimentos pode nos apresentar resultados satisfatórios.

Para Moran (2008) é necessário explorar os conhecimentos prévios e a busca do aluno para o saber, e não apenas entregar o conteúdo e esperar que o estudante abstraia de maneira correta e coerente o que ele assimila com sua realidade. Partindo da parte prática/laboratorial, “uma maneira de contextualizar e trazer a Química para mais próximo dos alunos seria através da experimentação, que permite articular teoria e prática” (Guimarães 2010) os resultados são também notáveis através das diferentes formas de se trabalhar a Química no laboratório-investigação, demonstração e problematização. Nesse processo o aluno se sente mais atraído pelo conteúdo e suas aplicações. O atrativo se torna mais interessante, o interessante se torna mais curioso, e o curioso direciona o aluno a respostas, e conseqüentemente ao aprendizado. Segundo Galianzi (2004):

É preciso superar a visão que a atividade experimental tem a função única e exclusiva de comparação teórica. Considerando o pouco tempo dedicado para o desenvolvimento da atividade experimental e a condição de aprendiz de quem executa a atividade, parece mesmo impossível que se consiga comprovar alguma teoria em sala de aula. (GILIAZZI, 2004, p.327).

Sob essa perspectiva podemos esperar que a experimentação tenha o papel de instigar o aluno para a busca de respostas pela observação e problematização dos fenômenos químicos. É necessário que essa atividade leve o estudante ao questionamento e a proposição de hipóteses, dessa maneira reconstruindo o conhecimento a partir de seus conhecimentos prévios. Esse exercício pode tornar-se muitas vezes mais produtivo que a demonstração de teorias sem o seu questionamento. Para uma melhor correlação de significados é necessário que o aluno tenha um ponto de partida com uma introdução e subsídios teóricos do que será abordado, para assim poder explorar o experimento com o intuito de buscar respostas para aquilo que vê.

Metodologia

A Química pode ser abordada através da teoria e da prática. A teórica exige do aluno certa imaginação, que parte do interesse de aluno para aluno. A prática aplicada faz demonstrações de como as reações ocorrem e suas conseqüências, no que resulta de uma maneira visual e de mais clara compreensão. De modo geral a prática é a melhor maneira de se relacionar o cotidiano da química com o dia a dia, isso faz com que o aluno perceba suas reais aplicações. Na teoria podemos optar por opções que facilitam o entendimento e desafiam os alunos a criarem suas próprias maneiras de aprendizagem e estudos, por exemplo. Trabalhar com o que o aluno gosta estimula-o, tornado para o discente a teoria tão satisfatória e compreensível quanto à prática. Para a realização deste trabalho foram criadas e aplicadas no Colégio Santa Cândida estratégias de ensino e aprendizagem na matéria de Termoquímica, incluindo a proposta de uma aula diferente na prática e teoria para que o conteúdo fosse absorvido e compreendido com mais facilidade. Buscou-se atingir com isso maior interesse e satisfação no aprendizado de Química.

1496

A prática foi realizada em etapas, sendo a primeira, aplicação do questionário com intuito de conhecer as informações que os estudantes tinham sobre o tema. A segunda etapa foi à introdução dos princípios básicos do conteúdo proposto e demonstração de duas práticas, uma exibindo reação exotérmica e outra endotérmica, passado de bancada em bancada para que o aluno distinguisse pelo toque e pela visão o tipo de reação, colocando-o em contato com as reações. E, ao término da aula foi reaplicado o questionário para os alunos.

Uma das questões proposta no questionário foi às opiniões dos alunos sobre a aula, a maioria pareceu satisfeita e achou a termoquímica compreensível visualmente e teoricamente. Um dos comentários feitos pelos alunos: “A aula prática me ajudou a enxergar as diferenças entre as reações endotérmicas e exotérmicas, facilitando bastante para eu diferenciar as duas, em sala de aula talvez não ficasse tão visível”. Começaram a surgir por parte dos estudantes dúvidas e curiosidades sobre o tema, como a queima do papel, congelamento e o derretimento do gelo, por exemplo, o fato de se conseguir intrigar, lançar dúvidas e curiosidades, mostra um interesse que talvez não fosse aflorado em

sala de aula. Segundo os relatos do professor, “a prática foi de suma importância para a segunda aula, agora teórica, souberam distinguir as diferenças do princípio básico da termoquímica”.

Mesmo com os benefícios das aulas práticas o interessante é trabalhar de acordo com o interesse do discente considerando outras metodologias. Devido à presença na vida dos estudantes, o fenômeno das propriedades coligativas pode ser trabalhado teoricamente em sala de aula e posteriormente levado para observação de fatos comuns do dia-a-dia. Para mediar esse tema de maneira ativa os alunos foram convidados a produzir vídeos em casa com experiências fáceis e inofensivas explicando o porquê e como ocorrem, as propriedades coligativas foram divididas entre os grupos de alunos, em suas respectivas partes: Tonoscopia, Osmoscopia, Crioscopia e Ebulioscopia.

A partir das observações feitas durante as atividades, constatou-se auto índice de participação da turma devido ao tipo de método adotado. Para o professor este método foi satisfatório por induzir os alunos ao conhecimento de modo claro para eles e entre eles, mostrando resultados com média de 7,0 pontos na avaliação sobre o conteúdo. Para os bolsistas de iniciação à docência essas práticas foram de grande aprendizado, pois promoveram o aprendizado de novos métodos de ensino e interação com os alunos. Com esse trabalho foi possível perceber como as atividades de maior interação entre os pares, envolvidos no processo, se tornam mais produtivas, mostrando que metodologias diferenciadas aliadas às aulas teóricas produzem um efeito positivo na dinâmica de sala de aula.

1497

Conclusão

É necessário explorar as possibilidades de alcançar o interesse máximo do estudante não só no laboratório, mas também em sala de aula induzindo-o indiretamente ao conhecimento, talvez o segredo para se ensinar química é conseguir despertar a curiosidade e os porquês e direcionar o discente às respostas. Os vídeos produzidos por eles são um exemplo disso, alguns muito criativos e com linguagens comuns e compreensíveis entre eles, é também notável a satisfação dos próprios em relação ao aprendizado e isso acaba o estimulando ainda mais. Relacionado à prática laboratorial, podemos concluir que quando vamos enfrentar um conteúdo com dificuldade satisfatória de aplicação, podemos optar em aplicar essa aula primeiramente no laboratório para um primeiro contato teórico e visual, isso facilitará bastante as aulas seguintes podendo relacioná-la sempre à prática quando for necessário.

Referências

CARVALHO, A.M.P. O uso de vídeo na tomada de dados: pesquisando o desenvolvimento do ensino em sala de aula. Pro-Posições Vol. 7, Nº1[19], 5-13, março de 1996. Disponível em

<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/19_artigo_carvalhoamp.pdf> Acesso em: 14 set 2014.

MORAN, J.M. Os novos espaços de atuação do educador com as tecnologias. Conhecimento local e conhecimento universal: Diversidade, mídias e tecnologias na educação. Vol 2, Curitiba, 2004, 245-253. Disponível em: <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-edu-com-tec/artigos/os%20novos%20espacos%20de%20atuacao%20do%20educador....pdf>> Acesso em: 14 set 2014.

GUIMARÃES, O. M. O Papel Pedagógico da Experimentação no Ensino de Química. Novos Materiais e Novas Práticas Pedagógicas em Química, 1ª Edição, Capítulo 2, julho de 2010. Disponível em: <<http://www.eduquim.ufpr.br/matdid/novomat/pdf/Capitulo2.pdf>> Acesso em: 15 set 2014.

GILIAZZI, M. C; GONÇALVES, F. P. A natureza pedagógica da experimentação: uma pesquisa na licenciatura química. **Revista Brasileira de Educação**, Química Nova, Volume 27, n.2, São Paulo, março/abril de 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-40422004000200027&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em: 19 set 2014.

MÚSICA E GEOGRAFIA: DIMENSÕES DO MUNDO PARA RESSIGNIFICAÇÃO DO UNIVERSO PESSOAL

Luana Domingos Cesetti Gomyde¹
Leandro Augusto dos Reis²
Luciana Toshie Sumigawa³
Sônia Banaki Sanches⁴

Resumo: Este trabalho tem o objetivo de apresentar a proposta em desenvolvimento no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid/UEL, Subprojeto Música. Trata-se de um projeto que busca a interdisciplinaridade entre as áreas de conhecimento Música e Geografia: os conteúdos abordados pela Geografia, isto é, o conhecimento dos diferentes espaços físicos em suas dimensões – naturais, econômicas, históricas, políticas, sociais e culturais – permitem, assim como os conteúdos musicais, refletir sobre a realidade do aluno. O tema central é a compreensão das dimensões musicais para ressignificação da Música e, também, do espaço físico do sujeito, estudantes, entre 13 e 16 anos, do 9º ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Antônio de Moraes Barros – Londrina/PR. Inicialmente, respaldamo-nos em referenciais teóricos relativos à Educação Musical e à interdisciplinaridade, a saber: QUEIROZ, 2011; BOVO, 2005; LIMA, 2014; CUERVO, 2008.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Educação Musical. Geografia. Ressignificação identitária.

Introdução

1499

A proposta apresentada desenvolve-se no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid/UEL, Subprojeto Música. As intervenções são realizadas no Colégio Estadual Antônio de Moraes Barros – Londrina/PR e possuem como público-alvo o 9º ano do Ensino Fundamental, mais especificamente a turma 9º ano C – diurno, que conta com 34 estudantes, entre 13 e 16 anos. Um dos objetivos do projeto é trabalhar de forma interdisciplinar entre as áreas de conhecimento Música e Geografia.

O tema central é a compreensão das dimensões musicais para ressignificação da Música e, também, do espaço físico do sujeito, nesse caso, o jovem estudante. Entende-se que temas transversais emanarão a partir das atividades desenvolvidas e poderão ser tão potenciais quanto o inicial, sendo, portanto, considerados.

¹ Acadêmica do 1º ano do curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Londrina (UEL), bolsista do Subprojeto Música – Pibid/UEL, luanagomyde@uol.com.br.

² Docente do curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Londrina (UEL), coordenador do Subprojeto Música – Pibid/UEL, ars_leandro@uel.br.

³ Professora de Arte da Rede Pública Estadual, supervisora do Subprojeto Música – Pibid/UEL, arte.lucs@gmail.com.

⁴ Professora de Geografia da Rede Pública Estadual, supervisora do Subprojeto Música – Pibid/UEL, banaki@uol.com.br.

Desenvolvimento

Primeiramente, é imprescindível destacar que o projeto tem como contexto o cenário da sala de aula e todas as suas especificidades. Então,

[ao] considerarmos a diversidade na sala de aula, é importante ter em mente que não se trata de considerar unicamente a diversidade musical, mesmo para o professor de música. Na sala de aula, se manifestam muitos aspectos relacionados às diferenças, que estão imbricados em todas as áreas e nos conteúdos trabalhados. Nesse sentido, a diversidade na sala de aula, independente do componente curricular trabalhado, abarca fatores econômicos, étnicos, religiosos, sexuais, artísticos, entre tantos outros. É a conjuntura desses elementos que constitui a vida dos indivíduos e que faz da escola um lugar plural e complexo. Um lugar de confrontos e disputas, mas também de diálogos e interações. (QUEIROZ, 2011, p. 18).

Para realmente contemplar a diversidade na sala de aula, devemos pensar as dimensões musicais dos diferentes espaços físicos percorridos pelo aluno e, também, analisar as diversas músicas do mundo (produção musical de outros países), bem como as diferentes músicas do Brasil (culturas regionais e locais). A intenção é a de ampliar o olhar do aluno no que se refere a seu próprio universo musical e ao espaço físico no qual está inserido, possibilitando a criação de novas significações de sua realidade.

1500

A proposta parece afirmar-se em função do próprio objetivo dos conteúdos abordados pela Geografia, isto é, o conhecimento dos diferentes espaços físicos em suas dimensões – naturais, econômicas, históricas, políticas, sociais e culturais – para compreender e refletir sobre seu próprio espaço. Nesse sentido, os conteúdos musicais trazem consigo a mesma potencialidade. Então, considerando esse objetivo em comum, por que não fundir Geografia e Música em um projeto interdisciplinar?

A interdisciplinaridade pode permitir a construção de conhecimentos derrubando as fronteiras entre as disciplinas e propiciando uma aprendizagem significativa para o aluno. Demanda, pois, compromisso e envolvimento do educador para que haja integração dos conteúdos, superação da concepção fragmentada do conhecimento, ruptura da dicotomia entre ensino e pesquisa e elaboração de um processo de ensino-aprendizagem considerando as vivências dos envolvidos. (BOVO, 2005).

Assim, o repertório do estudante, tanto musical como cultural, tem extrema importância na construção do conhecimento. Entretanto, devemos zelar para que não se torne uma barreira ao aprendizado. Por isso, “[o] desafio que se impõe, no ensino de música para adolescentes, é fazer com que a vivência na escola seja tão rica e apreciada como a vivência informal, fora da escola”. (CUERVO, 2008, p. 3).

Além disso, deve-se lembrar que a proposta pretende culminar na ressignificação da realidade do aluno, ou seja, ampliar seu referencial de conhecimentos e permitir novas interpretações do universo no qual está inserido, possibilitando seu desenvolvimento intelectual e pessoal. O que se confirma

[...] se pensarmos em um ensino musical que caminhe para um amplo processo de humanização. Não poderíamos falar de uma prática musical interdisciplinar que não pensasse a música sob essa ótica. Sendo assim, problemas importantes da sociedade passariam a gerir as pesquisas musicais interdisciplinares, quais sejam: a inclusão do ensino musical na formação integral do indivíduo; [...] a projeção de um ensino musical que considere de forma integrada, o trabalho, a sociedade e a cultura; o estudo comparativo de nossos saberes musicais com o saber musical de outras comunidades como um processo de valorização da nossa cultura [...]. (LIMA, 2007, p. 8).

Intervenção:

As atividades realizadas são apoiadas em metodologias de exposição e discussão dos conteúdos, assim como na apreciação, execução e composição de repertórios musicais. São empregados os mais diversos recursos didáticos para o desenvolvimento das aulas: textos, áudios, vídeos, métodos e técnicas musicais. Em relação ao espaço físico, é ocupada uma sala destinada para as aulas de Música com vários instrumentos de percussão (ovinhos, ganzás, agogôs, triângulos, tamborins, bongô, atabaque e pandeiro) e instrumentos melódico-harmônicos (violões, metalofones e xilofones), além de uma caixa de som.

1501

O processo avaliativo ocorre de forma contínua por meio da análise da participação e do desenvolvimento dos alunos, registrados tanto pela percepção do professor quanto por documentos audiovisuais (fotografias e gravações). Ainda, considera-se a percepção do aluno sobre seu aprendizado, utilizando, como recurso essencial, a auto-avaliação.

As aulas acontecem às sextas-feiras, de acordo com o calendário escolar do Colégio Antônio de Moraes Barros, das 09h10 às 10h00 (3ª aula do período diurno, com duração de 50 minutos). O cronograma é definido em função das unidades temáticas estabelecidas a partir das relações entre os conteúdos de Geografia e os conteúdos musicais.

No primeiro semestre de 2014, as atividades desenvolvidas corresponderam ao eixo temático “Músicas da Oceania”. A escolha do tema partiu do planejamento já estabelecido dos conhecimentos a serem abordados na disciplina de Geografia, que propunha o estudo de aspectos geopolíticos do continente Oceania. Definido o tema gerador das atividades, vários conteúdos musicais e geopolíticos foram tratados nas aulas de Música. Todo o repertório

utilizado nas aulas foi retirado do livro *World Music: The Rough Guide* (BROUGHTON et al., 1994).

Inicialmente, foi mostrada aos alunos a sonoridade do instrumento *didgeridoo*, instrumento típico dos aborígenes australianos, e conteúdos relacionados ao contexto social e histórico-cultural da região foram expostos. Também foram desenvolvidos conteúdos musicais como, por exemplo, o timbre.

Em um segundo momento, foram apresentadas aos alunos duas canções, *Timeless Land* e *Treaty*, de uma banda de rock australiana denominada *Yothu Yindi*. As escutas permitiram a realização de discussões sobre aspectos políticos das culturas da Oceania em função do teor extremamente engajado das letras, que lembravam promessas políticas e resgatavam a cultura dos aborígenes australianos. A discussão permitiu, ainda, a aproximação da realidade da Oceania com acontecimentos semelhantes vividos no Brasil, como a dizimação dos indígenas de nossa terra. Além disso, os alunos perceberam a existência de movimentos culturais/musicais brasileiros com questionamentos e reivindicações sociais similares e romperam conceitos pré-concebidos sobre a apresentação, e a forma, de estilos musicais: a banda *Yothu Yindi* é considerada uma banda de rock, mas apresenta características que diferem dos modelos divulgados pelas mídias de massa.

1502

Por último, os alunos puderam conhecer e explorar os *hakas* (dança de guerra) e *hokos* (canto/grito de guerra) originários de tribos aborígenes da Nova Zelândia e conhecidos internacionalmente por serem utilizados pelo time *All Blacks* de *rugby*. Após a apreciação e compreensão de tais formas de expressão, foi realizada uma prática de criação na qual era sugerido aos alunos a elaboração de um grito de guerra que apresentasse elementos observados nos vídeos de *hakas* e *hokos*, mas com uma temática pertencente a realidade dos alunos.

Conclusão: Considerações Parciais

Na primeira etapa de intervenção no Colégio, por meio das observações e das aulas ministradas, percebemos que, apesar do estranhamento inicial por parte dos alunos a uma nova proposta, a Música é uma área de conhecimento que desperta curiosidade e instiga a participação. O interesse dos alunos parece vir, sobretudo, do fato de que a Música, como componente disciplinar, ainda é uma experiência recente, gerando, conseqüentemente, diversas expectativas.

Dentre as várias possibilidades de atuação que a Música permite, reside um grande potencial para a interdisciplinaridade. A proposta que une Música e Geografia busca explorar esse potencial. Entendemos que a interdisciplinaridade deve ocorrer durante a construção dos conhecimentos de cada área, não apenas com o intuito de juntar resultados de duas áreas que permaneceriam alheias uma a outra no processo de aprendizagem.

Os resultados iniciais mostram-se positivos, pois as intervenções efetuadas estabeleceram a relação necessária entre educador e aluno. O grupo mostrou interesse pela proposta e disponibilidade para o desenvolvimento do projeto. Contudo, não podemos esquecer das dificuldades para controlar uma sala numerosa de adolescentes, bem como a pouca experiência da aluna bolsista em sala de aula.

Finalmente, as atividades desenvolvidas no âmbito do Programa possibilitaram um primeiro contato fundamental com a prática de ensino de Música no contexto escolar. O envolvimento com as práticas didático-pedagógicas desde o início do curso de graduação permite intensificar as experiências no campo de atuação do educador e perceber a responsabilidade da prática docente, que demanda, além de conhecimentos específicos, organização e planejamento.

1503

Referências Bibliográficas:

BOVO, Marcos Clair. Interdisciplinaridade e transversalidade como dimensões da ação pedagógica. **Revista Urutágua**, Maringá, n. 7, 2005. Disponível em: <<http://www.urutagua.uem.br//007/07bovo.htm>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

BROUGHTON, Simon et al. (Ed.). **World Music: The Rough Guide**. Londres: The Rough Guides, 1994.

CUERVO, Luciane. Ensino de música para um cérebro em transformação: reflexões sobre a música na adolescência. **Anais do SIMCAM4 – IV Simpósio de Cognição e Artes Musicais**, maio 2008.

LIMA, Sônia Albano de. Interdisciplinaridade: uma prioridade para o ensino musical. **Música Hodie**, v. 7, n.1, 2007. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/index.php/musica/article/view/1754/12184>>. Acesso em: 1 jun. 2014.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Diversidade Musical e Ensino de Música. **Educação Musical Escolar**, ano XXI, boletim 08, junho 2011. p. 17-23.

MÚSICA E GÊNEROS MÚSICAIS NA TEORIA E NA PRÁTICA DENTRO DA SALA DE AULA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Twigy E. Nascimento Zerede

Resumo: O presente trabalho visa relatar minha experiência pessoal como bolsista PIBID Música sendo acadêmica da Universidade Estadual de Ponta Grossa, desde março de 2014 até o presente momento. O projeto revela-se de grande importância para a formação dos acadêmicos de licenciatura em Música em virtude da prática da docência ser de grande auxílio para o desenvolvimento profissional do futuro professor. Nós acadêmicos temos como proposta ensinar os conteúdos de Música dentro da disciplina de Arte, apurando então a práxis. Os resultados evidenciam que os alunos dos colégios possuem um grande envolvimento com música, tem boa aceitação das intervenções durante as aulas, especialmente do gênero musical samba lecionado pela dupla que faço parte, colaborando para o desenvolvimento da prática docente de nós acadêmicos de licenciatura em Música. **Palavras-chave:** PIBID. Gêneros Musicais. Prática docente. Escola.

Introdução

O PIBID, Programa de Bolsa de Iniciação a Docência, tem por objetivo a inserção do estudante de licenciatura nas salas de aula de escolas públicas, antecipando o conhecimento de seu futuro ambiente de trabalho. Pelo fato de existir a possibilidade do ingresso do aluno durante o curso de sua graduação, inclusive, desde o primeiro ano, o futuro professor acaba por agregar mais conhecimentos de como lidar dentro de uma sala de aula, por ter essa experiência extra, além do estágio curricular obrigatório. De acordo com Sebben e Stori (2013, p. 1150) “projetos dessa natureza podem auxiliar efetivamente na implementação da música como conteúdo curricular nas escolas de Educação Básica”.

1504

Os alunos de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Ponta Grossa têm essa possibilidade de ingressar ao programa de duas maneiras: no PIBID Música UEPG ou no PIBID Interdisciplinar, no qual também fazem parte alunos de graduações de outras áreas, e no bloco em que a Licenciatura em Música faz parte estão presentes também graduandos em Licenciatura em Física, Artes Visuais e História. O programa que faço parte é o PIBID Música e será sobre ele o presente relato de experiência.

O PIBID Música UEPG

O grupo PIBID Música é composto por 12 graduandos em Licenciatura em Música, dois professores supervisores atuantes em escolas públicas da cidade, e um professor coordenador, que é também professor na Universidade.

As atividades presenciais obrigatórias do PIBID neste ano acontecem em três dias semanais. Em um dia fixo, a quinta-feira, acontece a reunião geral, na qual estão presentes os 12 alunos, o professor coordenador e os professores supervisores. Nesta reunião são

discutidos assuntos referentes à educação musical, a conduta das observações, preparação de planos de aula e outros assuntos pertinentes ao projeto.

Os outros dois dias são de observação nas escolas e também das intervenções. Como são duas escolas participantes, os alunos se dividem em seis para cada escola. Destes seis alunos, são montadas duplas, de escolha livre dos próprios alunos, para observação e posterior desenvolvimento das intervenções. É importante essas atividades acontecerem em dupla até pelo fato de aprender a conviver e trabalhar em conjunto, fato que muitas vezes pode vir a ser exigido na futura vida profissional como docente.

Os colégios e professores

Neste ano, dois colégios públicos pontagrossenses começaram a fazer parte do PIBID Música UEPG, são eles o Colégio A, situado num bairro periférico da cidade, e o Colégio B, situado num bairro de classe média. Estes colégios possuem realidades extremamente distintas.

O Colégio A situa-se numa região periférica da cidade, é de pequeno porte, tendo iniciado com o Ensino Médio esse ano, com o 1º ano noturno, e ano que vem incluirá o 2º e assim sucessivamente. A professora de Arte desta escola, que é supervisora do projeto desde o início do Projeto em 2012, formou-se na UEPG assim como o diretor deste Colégio também o fez. Ela atua há anos na área.

O Colégio B situa-se num bairro de classe média da cidade, é de grande porte, tendo além do Ensino Fundamental e Médio, também o Ensino Médio Técnico, no qual as aulas de Arte acontecem no 4º ano Integrado. A professora supervisora deste colégio também realizou sua formação superior na UEPG

Observações e regências

Como já foi explicado anteriormente, as observações acontecem duas vezes por semana e em duplas. Essas observações são divididas em duas modalidades: observação das aulas e observação/participação da hora-atividade.

A observação em conjunto com a participação em sala de aula, segundo Sebben e Stori (2013, p. 1156) “são também atividades práticas, dentro da perspectiva de práxis [...], e tão necessárias quanto atuar propriamente”, e neste referido projeto acontecem da seguinte maneira: a dupla entra em sala junto do professor supervisor, senta em uma carteira junto aos alunos e assiste à aula juntos dos alunos, mas com o olhar de educador. É observada a postura

do professor em sala, os conteúdos e suas abordagens, materiais utilizados, dinâmicas propostas, forma de explicação, utilização de recursos como TV *pen-drive* e quadro negro, ou mesmo instrumentos musicais.

O Colégio no qual a autora realizou as observações foi o de grande porte. Foram observadas turmas de 1º e 2º ano do Ensino Médio regular e 4º ano integrado do Ensino Médio técnico. Alguns pontos interessantes observados da postura da professora são o profissionalismo, o uso de jalecos em todas as aulas, a aquisição de recursos para dar aula com verba retirada do próprio bolso, com destaque ao microfone sem fio, que segundo a professora, auxilia em evitar a fadiga vocal.

A observação das horas-atividade tem a finalidade de desempenharmos as atividades propostas nas reuniões semanais coletivas do PIBID, como planejamentos, relatórios, ou mesmo para estudo de outras disciplinas do curso, pois uma das exigências para permanência do acadêmico no projeto é que ele tenha boas notas. Algumas vezes acompanhamos também os planejamentos da professora supervisora, para então nos inserirmos na prática da vida docente.

Planejamento e intervenções

Uma das atividades que foram propostas como forma de integração entre os subprojetos do PIBID Música UEPG e as escolas participantes foi a Mostra da Copa 2014. O tema central foi então o ponto de partida para que chegássemos ao assunto das intervenções do subprojeto de música: gêneros musicais brasileiros.

De tantos gêneros musicais que representem nosso território nacional, foi necessário discussão e votação nas reuniões coletivas semanais para que entrássemos a um consenso de quais seriam os abordados em nossas intervenções, sendo então escolhidos o Xote, o Samba e o Baião. Visto que são seis duplas divididas em dois colégios e três gêneros musicais, ficou decidido que seriam duas duplas de xote, duas de baião e duas de samba, sendo uma dupla de cada gênero em cada colégio. O gênero musical escolhido pela minha dupla foi o Samba.

Foram quatro aulas, sendo duas com conteúdos teóricos e de contextualização do gênero musical e duas práticas em duas turmas diferentes, de acordo com o horário disponibilizado pela professora supervisora. As aulas teóricas aconteceram no horário normal, sendo de 50 minutos, em duplas. As aulas práticas aconteceram em forma de oficina, sendo que foram ao mesmo tempo, ou seja, a turma se subdividia em três grupos através de sorteio, e em salas distintas aconteceram as aulas práticas dos gêneros musicais.

Na aula teórica de Samba foi explicado um pouco da história do gênero musical e apresentadas as subdivisões dentro do samba, com exemplos musicais levados em forma de áudio mp3. Além do material didático confeccionado pelos bolsistas e entregue aos alunos, também foi utilizado o recurso da TV *pen-drive* para direcionamento das aulas. Já na aula prática foram utilizados instrumentos musicais percussivos, disponibilizados pelo próprio colégio e então ensinado o ritmo musical, acompanhando uma música escolhida pelos próprios alunos.

A Mostra da Copa 2014 aconteceu depois de realizadas todas as regências das aulas, disponibilizando os resultados dessas regências juntamente com fotos e instrumentos utilizados. Aconteceu no formato de feira, na qual o PIBID de cada disciplina possuía um *stand*. O PIBID Música disponibilizou instrumentos musicais percussivos, como mini *kashishis* e chocalhos feitos de materiais recicláveis, também um xilofone e triângulos, para que os visitantes das escolas pudessem tocar e experimentar os sons, tornando assim a mostra interativa. Também foram expostas fotos tiradas durante as aulas ministradas nas duas escolas.

Considerações finais

1507

A participação do licenciando em música dentro da sala de aula tem um valor muito alto na formação dos mesmos. A partir dessas experiências aprende-se como é ser o professor de música dentro da disciplina de Arte, aprende-se os percalços e também as satisfações de ser professor. Pelo fato de eu pouco ter visto do conteúdo de música durante meus anos escolares não tinha ideia de como seria dar aulas da disciplina, ainda que tendo estudado os conteúdos dentro da academia, porém de forma teórica. O PIBID engrandece no sentido de dar o chão para nós futuros professores, nos possibilita o exercício da função docente sem antes terminarmos a graduação, assim embasando mais nosso trabalho e desenvolvendo o amor pela profissão.

Foi possível perceber que os alunos do colégio no qual realizamos as intervenções possuem um grande envolvimento com música, têm boa aceitação das intervenções durante as aulas, especialmente do gênero musical samba lecionado pela dupla que faço parte, colaborando para o desenvolvimento da prática docente de nós acadêmicos de licenciatura em Música. A professora supervisora também tem a possibilidade de estar vivenciando a academia após anos de carreira como educadoras, o que também é bastante significativo.

Os resultados expostos na Mostra confirmaram o sucesso das atividades do PIBID Música UEPG nos colégios da cidade, para todos os envolvidos: acadêmicos, professoras

supervisoras e alunos. A proposta é de isso possa ser feito com mais frequência para que possamos integrar a atividade nos colégios, para agregar conhecimentos a todos.

Referências

SEBBEN, E. E; STORI, R. Formação de professores de música: a experiência de um projeto de iniciação à docência. In: 21º CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, Pirenópolis-GO. **Anais...** João Pessoa: Editora da UFPB, 2013. p. 1149-1159.

NOTÍCIAS NO PIBID: TRABALHANDO O DISCURSO MIDIÁTICO NO ENSINO MÉDIO

Francioli Bagatin¹
Tcharles Gonçalves Schmidt²
Karla Estefânia Comamala Arbusa³
Marcos Antonio da Silva⁴

Resumo: O trabalho aqui apresentado tem como objetivo relatar as nossas experiências através do projeto Resenha de Notícias desenvolvido pelo PIBID de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Oeste do Paraná em Toledo. Explicamos os princípios norteadores do projeto, sua execução até o momento e suas perspectivas futuras, enfatizando a aceitação do projeto pelos alunos e o desenvolvimento da relação entre os alunos do ensino médio e os bolsistas de graduação. Além disso, discutimos o impacto desse projeto e do PIBID em geral em nossa formação acadêmica.

Palavras-chave: PIBID. Ensino Médio. Relação aluno/bolsista.

Introdução

O presente trabalho está sendo desenvolvido em cumprimentos às atividades do PIBID⁵, regulado pela CAPES⁶, em conjunto com a Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, da qual fazem parte como bolsistas os autores deste relatório.

Serão relatadas aqui experiências e impressões acerca do projeto e da escola, como por exemplo, a relação que se estabeleceu entre os bolsistas e os alunos do colégio onde o projeto é desenvolvido.

O projeto iniciado no mês de abril de 2014 desenvolve-se mediante a apresentação de notícias obtidas na mídia, seja impressa, televisionada ou digital, a qual deve ser apresentada para os alunos que integrarão o projeto na escola, com o objetivo de que a mesma seja analisada e discutida com os alunos mediante uma perspectiva sociológica.

A seleção da notícia pelos bolsistas dá-se mediante o critério de relevância que possa ter para uma discussão sociológica com os alunos, de modo que o que se propõe é a seleção de uma notícia significativa para os estudantes do ensino médio e que possa ser analisada

1509

¹ Graduada em Direito pela Universidade Paranaense UNIPAR (1998). Especialista em Direito Processual Civil pela UFPR (2001). Especialista em Planejamento, Gestão e Avaliação em Políticas Públicas pela UNIOESTE (2013). Graduação em curso em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (desde 2012). Endereço eletrônico: franbng@hotmail.com

² Graduando do curso de Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (desde 2009). Endereço eletrônico: tcharlesbr@hotmail.com

³ Graduanda do curso de Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (desde 2011). Endereço eletrônico: karla.arbusa@hotmail.com

⁴ Graduando do curso de Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (desde 2012). Endereço eletrônico: marcostoledo21@hotmail.com

⁵ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

⁶ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

mediante sua relação com os conteúdos que devem ser trabalhados pela disciplina de sociologia.

Deste modo, no momento da escolha da notícia, um dos elementos fundamentais é a possibilidade de discussão da notícia em conexão com os conteúdos previstos pelos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) para o ensino de sociologia, bem como as Diretrizes Curriculares da Educação Básica da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, além do PTD (Plano de Trabalho Docente) desenvolvido pelo professor de Sociologia para o colégio integrante do projeto.

Nesse sentido, buscamos desenvolver a crítica da ideologia hegemônica e, com ela, dos discursos competentes, como apresentados por Marilena Chauí⁷. Explicitando, assim, a importância da análise sociológica da realidade social para construção do pensamento autônomo. A apresentação da notícia e a discussão sobre a mesma deveriam utilizar cerca de 15 minutos da aula de sociologia.

Num segundo momento, o projeto deveria avançar, conforme os coordenadores do projeto, para permitir que os próprios alunos selecionassem as notícias que lhes interessassem e as levassem para a sala de aula para a discussão. No momento, estão sendo tomadas medidas com o fim de avançar o projeto com a criação de um canal de comunicação online com os alunos para compartilhamento e discussão sociológica a partir das notícias que mais chamarem a atenção dos alunos, bolsistas e supervisores envolvidos.

1510

Desenvolvimento

Inicialmente os bolsistas foram divididos em duplas, e, mediante sorteio, encaminhados para uma das escolas integrantes do projeto, no caso, os autores deste relatório foram encaminhados para o Colégio Estadual Ayrton Senna da Silva, sob a supervisão do professor de sociologia Wilson Eger.

⁷ Ideologia como “um corpo de representações e de normas através do qual os sujeitos sociais e políticos se representarão a si mesmos e à vida coletiva.” (CHAUÍ, 2007, p. 30). Através desse corpo de representação “são montados um imaginário e uma lógica da identificação social com a função precisa de escamotear o conflito, dissimular a dominação e ocultar a presença do particular, enquanto particular, dando-lhe a aparência de universal.” (CHAUÍ, 2007, p. 32). Nesse sentido, a Crítica se dá não “pelo contraponto de um segundo discurso, mas se fará por dentro dela, isto é, pela elaboração de um discurso negativo no interior do discurso ideológico” (CHAUÍ, 2007, p. 34). Discurso competente “é aquele que pode ser proferido, ouvido e aceito como verdadeiro ou autorizado (estes termos agora se equivalem) porque perdeu os laços com o lugar e o tempo de sua origem” (CHAUÍ, 1997, p. 7). Posto de outra forma, “é aquele no qual a linguagem sofre uma restrição que poderia ser assim resumida: não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância” (CHAUÍ, 1997, p. 7).

Na sequência, já na escola, as duplas ficaram responsáveis em apresentar a resenha de notícias para uma das turmas do colégio, de modo que, em cada encontro o projeto fosse desenvolvido com a mesma turma. Pois um dos objetivos do projeto é justamente criar um vínculo entre os bolsistas e os alunos para que o projeto se desenvolva com maior confiança e integração entre os envolvidos, de modo que o impacto sobre a visão dos alunos acerca dos discursos veiculados pela mídia seja maior.

Partindo então para a experiência prática, podemos afirmar que a primeira experiência em sala de aula foi satisfatória, no sentido de que professor e alunos nos receberam cordialmente, porém com certa reserva e desconfiança por parte dos alunos, onde pudemos ler em seus rostos: “quem são eles? O que fazem aqui?”.

E pode-se dizer que, por ser o primeiro contato, ainda assim nos deixou empolgados com o projeto, pois percebemos curiosidade e interesse genuíno por parte dos alunos para o que estaria por vir.

Explicado como o projeto se desenvolveria seguimos em frente, nos fazendo presentes na escola quinzenalmente, levando notícias que entendíamos relevante para análise, sendo que para nossa surpresa, após algumas resenhas tímidas, com pouca participação dos alunos, os mesmos começaram a trazer as notícias para a sala de aula, mostrando que o projeto despertou-lhes a curiosidade e o gosto para a discussão crítica sociológica.

E não somente isso, além de alguns trazerem as notícias, vimos gradativamente o aumento da participação dos alunos nas discussões, pois no primeiro encontro apenas um tímido aluno se manifestou, porém, com o passar dos encontros, no último, houve uma participação da maioria dos alunos, o que trouxe, tanto para os autores deste relatório, quanto para o professor, a grata surpresa da integração, da discussão sociológica crítica pretendida e a sensação de que havíamos atingido nosso objetivo.

Tanto é assim que a cada encontro as discussões tornaram-se mais ricas, levando mais tempo do que o inicialmente estipulado, pois se tornou difícil limitar as perguntas e considerações dos alunos. Até mesmo porque nosso objetivo era estimular uma postura reflexiva e crítica em relação às notícias, de modo que seria contraproducente desestimular a participação dos alunos, limitando o tempo, ao que o professor se mostrou compreensivo, estendendo o tempo do projeto para além de 15 minutos.

Exemplo de notícia levada para a discussão em sala de aula foi a apresentação do vídeo "Mulheres brasileiras: do ícone midiático à realidade" (Paz com dignidade e Revista Pueblos, 2014), o qual traz depoimentos de mulheres que defendem os direitos femininos e

apontam que a maioria dos meios de comunicação e da mídia no Brasil desvaloriza a mulher, a qual é tratada como mercadoria.

Foi um vídeo que nos proporcionou uma das melhores interações com os alunos, o qual suscitou a participação de cerca de 80% (oitenta por cento) dos alunos para a discussão do tema, pois a partir do vídeo pudemos levantar alguns questionamentos acerca do padrão de beleza compartilhado pelos alunos e sua disseminação pela sociedade e ainda, como esse padrão mudou, e continua se modificando com o passar do tempo.

Assim, nosso objetivo ao apresentar o referido vídeo era justamente problematizar o papel da mídia, em especial a televisão, na constituição e imposição dos padrões culturais de beleza, bem como a discussão com os alunos a respeito da abrangência dos padrões culturais (comportamento, consumo, etc.) e suas implicações, problematizando-se a partir daí os interesses políticos e econômicos associados a difusão de determinados padrões culturais.

Conclusão

Nossas participações no 2º ano A foram poucas, em decorrência do período de férias letivas, paralisação dos professores e recesso escolar durante a Copa do Mundo de Futebol. Mesmo assim, percebemos nessa turma o avanço no desenvolvimento de uma reflexão acerca da realidade por meio da crítica aos discursos hegemônicos. Pretendemos dar continuidade a essa atividade com o 2º ano A (desenvolvendo a atividade também através da internet) e ampliá-la para o 3º ano A.

Acreditamos que essa experiência, em conjunto com as outras atividades contidas no projeto, como estudo teórico, observação escolar e participação nos conselhos de classe das escolas participantes do projeto, enriquece nossa formação complementando a formação prática oferecida pela disciplina de estágio e ampliando-a através do debate com um grupo de estudantes heterogêneo (nosso projeto conta com graduandos de diferentes estágios da graduação) e desenvolvimento de projetos que nos permitem um contanto com a escola diferente daquele que acontece através das regências e observações da disciplina de estágio e, ao mesmo tempo, mais próximo do dia-a-dia da escola.

Referências Bibliográficas:

- CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO: O PROFESSOR COMO MEDIADOR DO CONHECIMENTO

SILVA, Rosângela Trabuco M. da ¹
GONÇALVES, Flávia Danielle ²

Resumo: Este artigo tem como objetivo destacar a importância de projetos no PIBID³ voltados para as novas tecnologias da educação e da informação como ferramentas importantes no processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, busca investigar a importância das novas tecnologias da informação na sociedade atual e na escola, reconhecendo como as mesmas estão sendo utilizadas no contexto educacional, enfocando o papel do professor como mediador. A metodologia utilizada neste estudo é a pesquisa bibliográfica, pautada em Saviani (1985), Sampaio e Leite (1999), Vygotsky (2000), Dowbor (2001), Behrens (2005), dentre outros, que discutem as novas tecnologias de informação e da comunicação no âmbito escolar. Ao final do trabalho conclui-se que a atividade docente, diante das novas tecnologias da educação pode proporcionar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas escolas, sendo que os projetos do PIBID voltados para este tema são de extrema relevância.

Palavras-chave: Educação. Novas tecnologias da Informação. Mediação. Professor.

1. INTRODUÇÃO

A sociedade atual sofre significativas mudanças em diversas esferas, pois, não é estática, sendo que as novas tecnologias da informação e da comunicação são responsáveis por grande parte delas. Desta forma o objetivo deste trabalho é entender as novas tecnologias da educação e da informação no contexto da sociedade atual, bem como destacar sua importância para o processo de ensino e aprendizagem. A metodologia que será utilizada neste estudo é a revisão bibliográfica de livros e artigos que discutem as novas tecnologias de informação e da comunicação no âmbito escolar. Será orientado principalmente pelos seguintes autores: Saviani (1985), Vygotsky (2000), Sampaio e Leite (1996), Libâneo (2004), Dowbor (2001), Behrens (2005), dentre outros.

Em um primeiro momento discorre sobre as novas tecnologias da informação e da comunicação destacando sua importância na sociedade atual e na escola. Na sequência ressalta como as novas tecnologias estão sendo utilizadas no contexto educacional, destacando o papel do professor neste contexto, principalmente a importância da mediação, para que os recursos não sejam o principal instrumento da aula. Por fim ressalta a importância de projetos no PIBID voltados para este foco, pois é algo urgente e necessário no contexto educativo.

¹ Pedagoga, Mestre em Educação, prof. Colegiado de Pedagogia/UNESPAR-Campus Paranavaí, rosetms2000@yahoo.com.br

² Pedagoga, flávia.goncalves@fainsep.edu.br.

³ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

2. NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO, A SOCIEDADE E A ESCOLA

Constatar a presença da tecnologia no dia a dia das pessoas não é difícil, basta olhar para algumas máquinas e equipamentos que estão a disposição. A televisão, o DVD, o celular, o computador, a máquina de lavar roupas, o microondas são exemplos de tecnologias que integram o cotidiano. É muito comum precisar usar computadores e o caixa eletrônico do banco.

Contudo, a tecnologia não é uma invenção relativamente nova. Pode-se dizer que é tão antiga quanto o próprio homem, visto que foi o mesmo que as criou. Conforme Silva (2010) ao longo do seu desenvolvimento os homens criaram ferramentas que os auxiliasse no seu dia a dia. Constatou-se que a primeira ferramenta utilizada pelo homem foi uma pedra. Assim, quando a pedra foi utilizada para outra finalidade o homem criou o trabalho. Depois deste momento, as ferramentas e objetos de trabalho foram sendo aprimorados, a partir das necessidades humanas. No começo eram rudimentares, sem muita tecnologia, e com o passar dos anos o homem foi aperfeiçoando-a e moldando-a para a sua utilização.

Silva (2010, p.4) ressalta que, “[...] do simples machado até chegar ao computador, foram necessários milhares de anos de conhecimento acumulado por gerações, que conseqüentemente levaram ao desenvolvimento do pensamento humano”. Diante do desenvolvimento científico e tecnológico das últimas décadas, os indivíduos da sociedade atual convivem diariamente com as facilidades que o mesmo proporcionou. Todas as tecnologias criadas pelo homem são relevantes e proporcionam benefícios para a sua existência.

Este avanço tem reflexos diretos na sociedade, que vem sofrendo significativas mudanças em diversas esferas. A diversa transformação tecnológica e científica destaca Libâneo (2004, p.15) “[...] intervêm nas várias esferas da vida social, provocando mudanças econômicas, políticas, culturais”. Percebe-se que estas transformações atingem a sociedade como um todo e trazem benefícios. A sociedade tem utilizado as novas tecnologias em grande escala e em todos os níveis, trazendo diversas modificações nas relações sociais. Não há como negar a importância das constantes transformações pelas quais o mundo vem passando para a vida das pessoas. De acordo com Behrens (2005), é necessário que os indivíduos se adaptem a essas inovações, tentando compreendê-las e incorporá-las.

Pode-se entender a educação como um fenômeno social, que, como parte das condições sócio-político-econômicos da sociedade, influencia e é influenciada pelas demais

1514

manifestações sociais. Atualmente, a educação possui um espaço especializado, a escola, que não é e não pode ser entendida como uma instituição auto-suficiente e independente. Conforme Saviani (1985), a escola é um dos meios de difusão das tecnologias e traz a possibilidade para muitos alunos de ter talvez o primeiro contato com elas enquanto frequentam a mesma.

Dessa forma, Behrens (2005) escreve que a utilização das tecnologias da informação na escola é um aspecto importante a ser observado, pois atualmente a maioria das pessoas necessita da tecnologia da informação em seu dia a dia. A escola não está dissociada da sociedade e precisa atender o aluno que está em contato com as mesmas. Diante deste contexto, a escola não pode reproduzir metodologias tradicionais. Conforme Dowbor (2001), a educação é um processo permanente de interação entre a escola e o mundo em que a cerca. Desse modo é preciso incluir as novas tecnologias da informação e da comunicação no âmbito escolar. Porém, estas mudanças não são fáceis de acontecer, e para tanto são necessários algumas modificações na estrutura interna e externa da escola.

Outro fator importante destacado por Sampaio e Leite (1999), para que as novas tecnologias estejam presentes nas escolas de forma efetiva, é a formação e preparação dos profissionais da educação ao introduzi-las na sala de aula. Cabe à escola proporcionar aos professores capacitação e orientação quanto a forma de se trabalhar para melhoria da aprendizagem utilizando as novas tecnologias. As tecnologias devem ser utilizadas pela escola não só como instrumentos pedagógicos, mas também como objetos de conhecimento. Ou seja, elas devem ser trabalhadas no sentido de fornecer suporte para a melhoria da qualidade de ensino, e ao mesmo tempo fornecendo meios para o domínio desta nova linguagem. Tudo dependerá da forma com que o professor introduzirá esta tecnologia na escola.

Diante do exposto, ressalta-se o PIBID como um espaço privilegiado para a formação deste profissional, na medida em que projetos sejam desenvolvidos com esta finalidade, visto que alguns professores rejeitam a apropriação dessas novas tecnologias e seu efetivo uso no sistema educacional. Os profissionais da educação devem estar cientes de que as novas tecnologias precisam ser incorporadas nas suas metodologias de ensino, pois é papel do educador promover a inclusão das novas tecnologias da educação no contexto escolar,

devendo atuar como mediador⁴ visando à aprendizagem dos alunos e não apenas servindo para transmitir informações.

Entretanto, a modernização das metodologias e dos recursos a serem utilizadas pelo professor não é a solução de todos os problemas da educação. Pensar que a utilização de um data show no lugar de um quadro-de-giz irá melhorar a aprendizagem do aluno é de fato equivocada. De acordo com Kerbauy e Santos (2010, p.32):

A emergência das novas tecnologias faz com que o professor, por vezes, se sinta forçado a utilizá-las em sala de aula, sob pena de ser considerado retrógrado por seus alunos, ou mesmo por seus pares. [...]. A complexidade da ação educativa fica esvaziada em seu significado maior e o contexto puramente tecnológico toma cena, como se o simples uso da tecnologia em sala de aula fosse solução para os mais variados problemas escolares.

Dessa maneira, depreende-se que existem inúmeras possibilidades tecnológicas que podem ser utilizadas pelo professor na sala de aula, pois muitos educadores ainda têm a visão de que somente o computador é tecnologia. Entretanto, sabe-se que ao utilizar um quadro-de-giz estará também se apropriando de tecnologia, e esta para muitos deles não há segredo em como utilizá-las. Portanto, é preciso refletir sobre as novas possibilidades que podem acontecer na interação entre professor e aluno, e os benefícios delas para a educação. O papel do professor neste sentido fará toda a diferença no processo de ensino e aprendizagem, no qual ele deverá adquirir conhecimento e desenvolver junto com seus alunos atividades relativas ao conteúdo da disciplina, sendo as atividades com computadores integradas às desenvolvidas em sala de aula.

1516

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, pode-se concluir que o professor deve dominar as ferramentas tecnológicas que irá auxiliá-lo na sala de aula. Para que isso aconteça, é importante perceberem que precisam se adaptar a esta nova realidade. As aulas devem ser dinâmicas, o aluno passa a ser o pesquisador, pois as tecnologias sugerem novas formas de lidar com a produção do conhecimento. Contudo, se o professor não domina o conteúdo e nem a tecnologia a ser utilizada na aula, ele terá dificuldades e o estudo não se dará de forma ativa e significativa.

As aulas podem se tornar muito mais ricas em aprendizagem quando o professor assume o papel de mediador da aprendizagem, o que irá organizar os processos de ensino, que juntamente com os alunos proporcionará desafios, problemas e questionamentos de maneira

⁴ Devido à mediação feita pelos adultos e crianças mais velhas, ela incorpora tanto o conteúdo como as formas de pensar e de sentir que permeiam essa relação. A mediação é feita, predominantemente, pela via da linguagem, tomada, aqui, nas suas diferentes formas: oral, escrita, gestual, fisionômica, etc (VYGOTSKY, 2000).

que possam construir seu conhecimento de forma ativa promovendo capacidades e habilidades de se transformar a realidade em que vivem. Neste contexto o PIBID pode contribuir para formar educadores conscientes de seu papel mediador em sala de aula, utilizando as tecnologias da informação como um recurso para suas aulas, que possibilitará uma melhoria no processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, Maria Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

DOUWBOR, Ladislau. **Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

KERBAUY, Maria Teresa Miceli; SANTOS, Vanessa Matos dos. A formação de professores e as novas dimensões da tecnologia: debatendo a interatividade. In: COSTA, Maria Luiza Furlan (Org.). **Educação e novas tecnologias: fundamentos, políticas e práticas**. Maringá: EDUEM, 2010. p. 25-39.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educativas e profissão docente**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SAMPAIO, Marisa Narcizo; LEITE, Lígia Silva. **Alfabetização tecnológica do professor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

SILVA, Rosângela Trabuco Malvestio. **A metodologia na educação à distância: organizando um ensino de qualidade**. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso de especialização em Educação à Distância. INSEP- Instituto Superior de Educação do Paraná. Maringá, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

NOVOS OLHARES PARA O MUNDO ANTIGO: INTERVENÇÕES EM SALA DE AULA REALIZADAS PELA EQUIPE PIBID HISTÓRIA UENP

Luís Ernesto Barnabé¹

Resumo: A presente comunicação pretende esboçar algumas reflexões a partir das intervenções realizadas em turmas de Ensino Médio e Fundamental pela equipe PIBID/História-Uenp, com atividades referentes aos conteúdos de História Antiga. Tais intervenções tinham como objetivo promover enfoques para o tema que acompanhassem as revisões paradigmáticas ocorridas no campo historiográfico, mas que nem sempre estão presentes na sala de aula.

Palavras-chave: Formação Docente. PIBID. Ensino de História Antiga

Introdução

Desde a segunda metade do século XX, a História Antiga sofreu bruscas transformações paradigmáticas que refletiam de certo modo o cenário mundial do pós II Guerra e do processo de independência das ex-colônias européias. Conceitos eurocêntricos, como Ocidente, passaram a ser questionados, o que obrigou uma viragem em busca de uma História Antiga que não mais explorasse “a grandeza” de gregos e romanos, mas sim a correlação cultural estabelecida entre as populações do mundo antigo mediterrânico. Tal viragem paradigmática ampliou as perguntas, os objetos e conseqüentemente a concepção de fontes históricas, o que resultou em uma aproximação profícua entre historiadores e arqueólogos.

1518

O próprio termo História Antiga passou a ser questionado e no caso brasileiro, o próprio sentido de “nossa primeira história” foi contraposto à identificação de um projeto consciente das elites brasileiras do século XIX, que, comum à época, buscava alinhar o país nos trilhos do progresso da civilização ocidental cristã (GUARINELLO, 2014, p.7). Como conseqüência, é possível observar que em nossa sociedade se consolidou uma memória social acerca da versão eurocêntrica de História Antiga, da qual compartilha a cultura escolar.

Ao considerarmos que os livros didáticos estão imersos na cultura escolar e na cultura da sociedade, uma vez que fazem parte dela e ao mesmo tempo a alimentam, é possível projetar a concepção de História Antiga presente neles para todo escopo da cultura escolar: para a prática docente, para as orientações curriculares oficiais e também para a própria expectativa dos alunos em relação ao tema. Na análise feita por Gilvan Ventura da Silva e

¹ Professor Assistente do Curso de História da UENP, Campus Jacarezinho. Mestre em História pela Unesp/Assis. luis.ernesto@uenp.edu.br

Ana Teresa Gonçalves acerca das abordagens dos livros didáticos acerca da História Antiga há duas tendências comuns:

a) abranger de forma panorâmica todas as civilizações antigas orientais e ocidentais, ou b) buscando aproximar o mundo contemporâneo do passado, remete-se o aluno a uma procura de origens de certas instituições atuais, ressaltando-se o valor das civilizações grega e romana; e vêem-se as origens do teatro na Grécia, do direito em Roma, da democracia no mundo grego Clássico, da reforma agrária na República Romana, como se o que existisse hoje fosse um mero prolongamento do que houve no passado (SILVA & GONÇALVES, 2001, p.127-128).

Em documentos oficiais é possível encontrar indicações de renovação paradigmática no trato dos conteúdos: como o PCN de História (2001, p.46) “favorecer o conhecimento de diversas sociedades historicamente constituídas, por meio de estudos que considerem múltiplas temporalidades”. No entanto não existe uma menção direta acerca do modo como abordar a História Antiga, mas apenas sugestões de conteúdo, como se verifica tanto no nos eixos temáticos propostos pelo PCN História (2001, p.59-61, p.71-73) como nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná: História (2008, p.91-93).

1519

Diante de tal cenário, é muito provável que a História Antiga trabalhada em sala de aula não enverede para uma história-problema, ficando refém de *lugares de memória historiográficos*, ou seja, abordagens e conceituações que remetem a uma tradição narrativa que se sedimentou na cultura escolar: enfoque no conceito de ascensão e queda de impérios, análises estanques, que consideram fatos políticos e militares, economia, religião, sociedade, como categorias separadas. Por isso da importância de se buscar novos olhares para o mundo antigo, uma vez que o contato com experiências humanas de sociedades que viveram literalmente antes de Cristo ampliam nossa percepção temporal. Para darmos um exemplo mais concreto, a abordagem de sociedades anteriores ao cristianismo contribui de maneira significativa no enfrentamento a posições fundamentalistas de nossos dias, principalmente no campo religioso ao estimular os alunos a refletirem acerca do contato constante entre práticas religiosas sob um Mediterrâneo cada vez mais integrado.

Desenvolvimento

Tendo em vista tais questões, as atividades de intervenção nos dois colégios atendidos pelo Pibid História Uenp foram planejadas no sentido de se estabelecer um diálogo entre universidade e escola, de inserir os bolsistas de graduação do Pibid na Cultura Escolar e

possibilitar ao mesmo tempo, aos professores supervisores um contato com leituras que eles não tiveram durante a formação, para assim estimular novos olhares para o mundo antigo no ambiente escolar.

Os temas das intervenções foram definidos de acordo com o planejamento dos professores supervisores para o ano letivo e foram elaborados com a preocupação de adequar as atividades à faixa etária dos estudantes, de 6º ano do Ensino Fundamental e 1º Ano de Ensino Médio.

Com as turmas dos 6º Anos do Colégio Luiz Setti, o foco das atividades sempre foi inserir o lúdico como estratégia para tentar captar o interesse dos alunos. Na intervenção “A Escrita na Mesopotâmia”, utilizou-se massa de modelar para imitar os tabletes utilizados na escrita cuneiforme. Os alunos puderam interagir com o material e imaginar como se executava o ato de escrita. Também foi elaborado um rolo, com desenhos em alto-relevo, para reproduzir as impressões em série utilizadas pela burocracia estatal. Para a intervenção seguinte, “Urbanização da Mesopotâmia”, foi produzida uma peça de teatro com fantoches de vareta adaptando-se o mito de Dumuzi e Enkidu para discutir a questão do sedentarismo e do nomadismo. Foram ainda analisados trechos do código de Hamurabi presentes no livro didático da turma (BOULOS JÚNIOR, 2006, p.85) com o intuito de demonstrar a importância das leis escritas e também como estas são reflexo das necessidades e problemas enfrentados em uma vida em sociedade.

1520

A intervenção “Camponês Egípcio” se pautou na leitura do texto de Caminos (1994) que possibilitou a produção de material didático. A utilização de um texto acadêmico tornou-se pertinente na medida em que trouxe elementos como aspectos do cotidiano dos camponeses em termos de condições de moradia e intensidade de trabalho, muitas vezes ofuscada pela expressão de Heródoto sobre a dádiva do Nilo. Nesse sentido, tentou-se mostrar como o esforço coletivo organizado nem sempre era a garantia de abundância e não de fome; e a relação com o mundo natural nem sempre poderia ser previsível. Em “Uma Beleza de Questão”, inspirada em atividades propostas pela coleção Projeto Araribá (APOLINÁRIO, 2009, p.178-185), se pretendia trabalhar o conceito de beleza entre os gregos e nossa sociedade. Após a teatralização do mito de Narciso, se analisou o conceito de beleza em estátuas gregas. Em seguida foi abordada a busca pelo ideal de beleza em nossa sociedade, a partir da exibição de fotos de personalidades e como contraponto, os quadros do pintor colombiano Fernando Botero.

Entre as turmas do Ensino Médio, houve a preocupação de conceituações em níveis mais complexos, o que exigiu da equipe de bolsistas uma preparação maior, com mais leituras, para a elaboração das intervenções. A primeira intervenção “Conceito de Trabalho” teve como base teórica o texto de Marlena Chauí que prefacia uma edição do texto de Lafargue (1999). A autora reconstrói toda trajetória do valor do trabalho das sociedades grego-romanas até o momento da revolução industrial. Além disso, se discutiu sobre a relação da evolução das ferramentas (e máquinas) ao longo da história com a necessidade de se trabalhar em nossa sociedade. Os alunos foram estimulados a escrever sobre a previsão de Aristóteles de que um dia os fusos e as rocas poderiam fiar e tecer sozinhos.

O tema mitologia grega foi desdobrado em duas intervenções. Na primeira, “mitologia e Atualidade”, tendo como base as discussões acerca do conceito de apropriação do mundo antigo em nossa sociedade, foi produzida uma intervenção com vários elementos, imagens e nomes do mundo grego que podem ser encontrados em nossa sociedade em marcas esportivas, filmes, automóveis, etc. A questão que norteou tal procedimento foi refletir sobre os usos que se fazem dos aspectos da Antiguidade, a potencial legitimação que eles podem conferir a um produto ou idéia. Na intervenção seguinte, “Guerra de Tróia”, com o intuito de se trabalhar com de maneira mais conceitual o mito de Tróia, os bolsistas produziram uma peça teatral baseada no texto de Vernant (2000): *O universo, os deuses, os homens*, que entre outros pontos demonstra que como os gregos se relacionavam com os deuses, na medida em que quando estes últimos se viam em problemas, transferiam responsabilidades para os primeiros, que padeciam em guerras e epidemias. Previamente, havia sido pedido para os alunos assistirem o filme *Tróia*, de W. Petersen (2004), o que possibilitou ao final da intervenção, discutir como o filme é uma leitura do mito com um olhar contemporâneo, que, por exemplo, não inclui os deuses na trama do mesmo modo que um grego antigo faria. A peça teatral foi executada com os alunos do colégio em forma de leitura dramática: cada aluno interpretaria um papel, sem ensaio prévio, e assim, todos seriam atores e espectadores ao mesmo tempo.

1521

Conclusão

Após este percurso, podemos ponderar algumas questões. A receptividade da equipe do Pibid entre as turmas seria um primeiro ponto a ser destacado. A estratégia das intervenções demonstra que foi possível atrair o interesse dos alunos pela História Antiga,

seja pelos aspectos lúdicos e de interação obtidos com as atividades da leitura dramática ou da confecção de tabletes mesopotâmicos com a massa de modelar.

Nas intervenções expositivas, a tentativa de aproximação do conteúdo com a realidade dos alunos também deve ser destacada. A abordagem sobre o camponês egípcio em uma sala composta por muitos alunos que residem na zona rural estimulou muitas perguntas e comentários a respeito do próprio cotidiano dos pais. Do mesmo modo, o tema da beleza entre os gregos atraiu principalmente as meninas, e permitiu discussões sobre ditadura de padrões de beleza, bulimia e anorexia e *bullying*.

Ainda assim, quando analisamos o material produzido pelos estudantes, fica evidente como há dificuldade em se expressar pela escrita. Foi recorrente a preocupação deles se os textos produzidos estariam certos – no sentido de serem penalizados com nota baixa; e também a preocupação em escrever literalmente o que tinha sido explicado, o que demonstra como processos criativos e de autonomia ainda são pouco estimulados. Isso é importante pois, mostra aos nossos bolsistas uma realidade escolar pelo prisma de professores; e ao mesmo tempo configura-se como um desafio que amadurece a equipe do Pibid como um todo: coordenador, professor supervisor e alunos de graduação.

1522

Referências Bibliográficas

- APOLINÁRIO, M. R. (Ed.) **Projeto Araribá: História**. Obra coletiva. 6º ano. SP: Moderna, 2009.
- BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História: Sociedade & Cidadania**. 5ª série. SP: Editora FTD, 2006.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Brasília: MEC, 2001.
- CAMINOS, Roberto. O Camponês. In: DONADONI, Sergio. (dir.) **O homem egípcio**. Lisboa: Editorial Presença, 1994.
- CHAUÍ, Marilena. Introdução. In: LAFARGUE, Paul. **O direito à preguiça**. SP: Hucitec; UNESP, 1999.
- GUARINELLO, Norberto Luiz. **História Antiga**. São Paulo: Contexto, 2013.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: História**. Curitiba: SEED, 2008.
- SILVA, Gilvan. Ventura. & GONÇALVES, Ana Teresa Marques. Algumas reflexões sobre os conteúdos de História Antiga nos livros didáticos brasileiros. **História & Ensino**. Londrina, v. 7, 2001. (p123-142). Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12313>> . Acesso em: 30 jun. 2014.
- TROY. Direção de Wolfgang Petersen. Roteiro de David Benioff. Intérpretes: Brad Pitt, Eric Bana, Orlando Bloom, Diane Kruger. Los Angeles: Warner Bros, 2004, 1 DVD (163 min), widescreen, color.
- VERNANT, Jean-Pierre. **O universo, os deuses, os homens**. Companhia das letras. São Paulo. 2000

NOÇÕES DE VELOCIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Jéssica da Costa Ricordi¹
Janaína Felício Stratmam²
Vanessa Grebogi³
Neila Tonin Agranionih⁴

Resumo: O trabalho tem como objetivo relatar uma sequência didática realizada no CEI Pipa Encantada – Curitiba – PR, com crianças de três anos de uma turma de maternal. Tal sequência didática teve como objetivo oportunizar as crianças experiências com noções básicas de velocidade: lento e rápido. As crianças demonstraram ter algumas noções de lento e rápido e também compreender com rapidez estas noções a partir das situações propostas. A atividade com conhecimentos físicos na Educação Infantil é inovadora e foi uma experiência que agregou possibilidades e contribui na tanto na formação acadêmica dos bolsistas do PIBID quanto na formação continuada das professoras que supervisionam o trabalho.

Palavras Chave: Conhecimentos físicos. Noções iniciais de velocidade. Matemática na Educação Infantil.

1 Introdução

O trabalho apresentado relata atividades realizadas no projeto PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) denominado “Matemática na Educação Infantil”, no qual foi trabalhado o tema de velocidade na educação infantil. Tal tema foi escolhido por percebermos, nas observações da turma e conversas com as professoras no CEI Pipa Encantadas, que tais noções fazem parte das brincadeiras e conversas das crianças e de o mesmo estar presente no cotidiano delas, como quando se locomovem de carro, bicicleta, ônibus e em brincadeiras que envolvem o movimento do seu corpo, e, ficarmos curiosos em conhecer o que elas já conheciam sobre elas. Tivemos como objetivo oportunizar às crianças experiências em situações que envolvem noções de velocidade, lento e rápido.

2 Relato da experiência

A afirmação de DeVries (2013. p. 29): “construir” conhecimento sobre o mundo físico significa que a criança, ao fazer isso, está criando, testando e refinando, ativamente suas próprias ideias, espontâneas e originais, sobre como as coisas funcionam. Pretendíamos

¹ Jéssica da Costa Ricordi. Graduanda do 3º ano do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná. Endereço eletrônico: jericordi@gmail.com

² Janaína Felício Stratmam. Graduanda do 2º ano do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná. Endereço eletrônico: janafelicio00@gmail.com

³ Vanessa Grebogi. Graduanda do 4º ano do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná. Endereço eletrônico: vanessagrebogi@hotmail.com

⁴ Neila Tonin Agranionih. Doutora em Educação. Professora na Universidade Federal do Paraná. Endereço eletrônico: ntagranionih@gmail.com

conhecer e trabalhar com noções que fazem parte do dia a dia das crianças, pois os mesmos poderiam auxiliá-las em futuras resoluções de problemas. Consideramos como referencia teórica a teoria construtivista piagetina, que considera a construção de conhecimento pela criança um processo que envolve a ação e reflexão do sujeito a partir de situações problematizadoras. Conforme Monteiro (2010, p. 4),

Os conhecimentos que as crianças possuem, embora heterogêneos e assistemáticos, pois resultam das diferentes experiências vividas pelas crianças, são o ponto de partida para a resolução de problemas e, como tal, devem ser considerados pelos adultos.

Dessa forma, conforme a autora,

[...] as situações propostas precisam ser criteriosamente planejadas, a fim de remeterem aos conhecimentos prévios das crianças, possibilitando a ampliação de repertórios de estratégias no que se refere à resolução de operações, notação numérica, formas de representação e comunicação, etc., e mostrando-se como uma necessidade que justifique a busca de novas informações. (MONTEIRO, 2010. p. 4)

Considerando esses aspectos, para que o projeto se concretizasse proporcionamos experiências dinâmicas, onde as crianças puderam criar o desejo de realizar descobertas, testar hipóteses e pensar sobre a resolução de problemas a partir de brincadeiras, pois a brincadeira é essencial no contexto da educação infantil. Também fizemos o uso uma história infantil (A lebre e a tartaruga), que ilustrou o conteúdo através de seus personagens.

Iniciamos as atividades com observações, planejamos a sequência didática e a aplicamos no período de um mês, em um dia por semana. Em todas as atividades as crianças puderam primeiramente experimentar os objetos livremente, para posteriormente participarem da brincadeira dirigida. Pensamos em trabalhar com brincadeiras justamente para despertar o interesse nas crianças, e pelo que observamos, obtivemos êxito.

Primeiramente nós propusemos às crianças que brincassem de imitar os animais, no caso os animais da história contada “A lebre e a tartaruga”.

Figura 1- As crianças andando como tartarugas e imitando a Lebre



Fonte: Maternal – CEI Pipa Encantada

Foram duas aulas trabalhando com a história, as crianças compreenderam logo de início a diferença entre lento e rápido e citaram exemplos, como carro, cavalo, leopardo que andam rápido.

Problematizamos questões como:

- Como a lebre andava?
- Como a tartaruga andava?
- Quem andava mais rápido e quem andava mais devagar?

As crianças conseguiram responder com precisão:

- A lebre anda rápido e a tartaruga anda devagar.

Figura 2 - Momento em que contamos a história para as crianças



Fonte: Maternal – CEI Pipa Encantada

1525

Na continuação da atividade propusemos que as crianças sentissem a velocidade através da corrida, contudo, através de seus relatos observamos que as mesmas preferiram imitar os animais a correr.

Como forma de registro da atividade realizada solicitamos que as crianças fizessem um desenho coletivo.

Figura 3 - Registro da primeira atividade



Fonte: Maternal – CEI Pipa Encantada

No registro acima percebemos que as crianças não expressaram no registro suas noções de velocidade. Elas deram ênfase exclusivamente à história contada e nos personagens da mesma.

Em um segundo momento, trabalhamos com carrinhos, as crianças manipularam os mesmos e participaram de uma competição, onde tiveram a oportunidade de compreender que para o carrinho chegar em primeiro lugar faz-se necessário o uso da força.

Nesta atividade as crianças precisaram de um maior auxílio, pois não entendiam que a força faz o carrinho andar mais rápido ou não. Elas somente repetiam o movimento quando nós as questionávamos. Demonstramos várias vezes o movimento dos carrinhos, relatando a elas que estávamos colocando mais ou menos força.

Problematizamos as seguintes questões:

- Vamos fazer o carrinho andar depressa?
- Vamos fazer o carrinho andar devagar?
- Se fizermos uma corrida com os carrinhos como faremos para que os carrinhos andem mais rápido ou mais devagar?

De imediato as crianças não sabiam o que responder. Uma única criança entendeu como fazer para o carrinho andar mais rápido, e começou a explicar para as demais. Algumas começaram a analisar mais os movimentos após o relato do colega.

Figura 3 - As crianças brincando na pista com os carrinhos

1526



Fonte: Maternal – CEI Pipa Encantada

Como forma de registro as crianças produziram desenhos individuais, onde percebemos:

- a criança C1 registrou a pista utilizada e os carrinhos; as noções de rápido e lento não aparecem no registro, nem mesmo os carrinhos;

Figura 5 – Desenho C1



Fonte: Maternal – CEI Pipa Encantada

Figura 6 – Desenho C2



Fonte: Maternal – CEI Pipa Encantada

- o desenho da criança C2 foi bastante interessante; ela relatou que o carro anda rápido, contudo, sua noção de carro é a janela do mesmo. Como anda no carro no banco de traz, ela enxerga somente a janela, portanto é sua única visão de carro.

3 Considerações finais

Nosso objetivo era propor momentos de criação e interação com a velocidade, mais especificamente, com as noções de lento e rápido. O mesmo foi alcançado desde a primeira aula, quando questionados sobre animais e objetos que são lentos ou rápidos, as crianças logo os classificaram, carro - rápido, lesma – lenta. Contudo o conceito de lento apareceu mais presente na segunda atividade, quando as crianças relataram que os animais rápidos também podem andar lentamente.

Realizar as atividades sobre velocidade com uma turma de maternal foi um desafio bastante grande pela pouca idade das crianças, contudo, fomos surpreendidas com a compreensão rápida destas noções pelas mesmas a partir das situações propostas.

A atividade com conhecimentos físicos na Educação Infantil é inovadora, as professoras do CEI – Pipa Encantada no qual desenvolvemos o projeto não conheciam a proposta de trabalhá-los na Educação Infantil, e, neste sentido foi uma experiência que agregou possibilidades e contribui na tanto na nossa formação acadêmica quanto na formação continuada das professoras que supervisionam o trabalho.

1527

Referências

DEVRIES. Rheta. **O ensino de física para crianças de 3 a 8 anos**: uma abordagem construtivista. Porto Alegre: ArtMed, 2013.

MONTEIRO. P. **As crianças e o conhecimento matemático**: experiências de exploração e ampliação de conceitos e relações matemáticas. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&gid=6669&option... Data de acesso: 20/03/14, às 17h00.

NOÇÕES GERAIS SOBRE CURSO DE CONVERSAÇÃO OFERTADO EM ESCOLA PÚBLICA ATRAVÉS DO PIBID

Lilian Kemer Chimentão¹
Angélica Conciani Corso²
Bárbara Caprioli³
Kelvin Costa⁴

RESUMO: Este trabalho tem o intuito de apresentar o curso de conversação ofertado em uma escola pública da região central da cidade de Londrina para o desenvolvimento das habilidades orais em língua inglesa. O curso foi elaborado pelos alunos do 3.º ano do curso de Letras-Inglês da Universidade Estadual de Londrina que participam como bolsistas no Pibid. Este artigo discorrerá sobre o que motivou a oferta do curso, apresentará breve contextualização sobre o ensino de língua inglesa em escolas públicas, assim como, abordará, questões metodológicas sobre como as aulas são ministradas.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem; língua inglesa; habilidades orais

1 INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (doravante Pibid) é uma iniciativa do governo federal que visa ao aperfeiçoamento da formação de professores para a educação básica. Para tanto, o programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos pela Instituição de Ensino Superior a que estão ligados, em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino.

No caso do subprojeto de Letras-Inglês da UEL, a inserção dos alunos-bolsistas em contextos de ensino de escolas públicas se deu por meio do projeto de ensino de inglês denominado “*English Speaking Club*”, que foi desenvolvido pelos próprios estudantes do curso de licenciatura de Letras-Inglês participantes do Pibid, em conjunto com professora coordenadora e supervisoras. Com o objetivo de melhor apresentar o projeto aqui mencionado, primeiramente, será apresentada breve contextualização, contemplando aspectos teóricos acerca do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Depois disso, serão relatados particularidades do desenvolvimento do projeto, desde a oferta até sua implementação. Por fim, relateremos a prática, ou seja, o desenvolvimento do projeto em si, incluindo a interação

1528

¹ Professora assistente do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina. Graduada em Letras (UEL/2002), especialista em Língua Portuguesa (UEL/2004), Língua Inglesa (UEL/2005) e Metodologia do Ensino Superior (UNOPAR/2006) e mestre em Educação (UEL/2010). Atualmente, doutoranda junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem pela mesma universidade. E-mail: liliankemmer@hotmail.com

² Graduando em Letras-Inglês – Universidade Estadual de Londrina; e-mail: angélica.corso@rocket.com

³ Graduando em Letras-Inglês – Universidade Estadual de Londrina; e-mail: bcaprioli@hotmail.com.

⁴ Graduando em Letras-Inglês – Universidade Estadual de Londrina; e-mail: kelvin_palharinic@hotmail.co.uk

dos alunos-bolsistas com os alunos da escola pública e abordagens teóricas privilegiadas neste contexto de ensino-aprendizagem.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA SOBRE O ENSINO DE INGLÊS EM ESCOLAS PÚBLICAS

São recorrentes na literatura e na prática de ensino da língua inglesa dificuldades encontradas pelo professor para trabalhar a oralidade em sala de aula no ensino público (LITTLEWOOD, 1994). Tais dificuldades vão desde a falta de estrutura física das escolas, por não possuírem equipamentos necessários para desenvolver a habilidade, passando por turmas numerosas, até a timidez dos alunos que, por vezes, pode comprometer o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa.

Nicholls (2001, p.74) ressalta, ainda, que

a realidade do ensino de inglês nas escolas impede que o aluno adquira a competência satisfatória desejada. As amostras de inglês a que os alunos estão expostos no desenvolvimento de suas habilidades orais resumem-se geralmente à fala do professor na sala de aula, ao eventual material auditivo, como a fita cassete, o vídeo, o filme e a música e, embora inadequada, devido à condição de aprendizes, à fala de seus pares. Por isso, a questão do domínio das habilidades orais como resultado da aprendizagem na escola é bastante controversa.

1529

Em decorrência dos fatores anteriormente mencionados, o ensino da língua inglesa dentro das escolas públicas geralmente privilegia o desenvolvimento das habilidades de produção e, principalmente, compreensão escrita, ou seja, a escrita e a leitura.

Deste modo, a oralidade sofre prejuízo em sala de aula, haja vista que muitos professores encaram o ensino desta habilidade como trabalhoso, cansativo e difícil, além de, muitas vezes, não atribuir importância.

No entanto, quando o tema abordado é o ensino de língua estrangeira, as expectativas de pais e alunos são de que o estudante aprenderá a falar essa língua. As expectativas de aprendizagem estão relacionadas à aprendizagem da produção e compreensão oral. A insatisfação materializada no discurso de que não se aprende inglês em escola pública advém, justamente, da frustração dessa expectativa. Enquanto pais e alunos entendem a aprendizagem da língua como a capacidade de compreender e se expressar oralmente, a escola enfatiza gramática e produção e compreensão escrita, indo de encontro às expectativas de pais e alunos e acarretando na impressão de que o ensino não é efetivo (GIMENEZ, PERIN, SOUZA, 2003).

Buscando atender as expectativas sociais com relação ao ensino de inglês e compartilhando da relevância do ensino da oralidade para a formação do aluno e desenvolvimento de sua efetiva competência comunicativa, foi implantado no colégio estadual no qual o grupo atua o curso para a prática oral da língua inglesa, “*English Speaking Club*”, a fim de contribuir para a melhoria e complementação do ensino naquele contexto.

3. ENGLISH SPEAKING CLUB: OBJETIVO, OFERTA E IMPLEMENTAÇÃO

O objetivo principal do curso é potencializar a compreensão e produção oral. Desta forma, todos os alunos interessados em aprender mais sobre o idioma e a cultura dos países falantes foram convidados a participar do curso, ofertado em horário de contraturno.

No decorrer das atividades do projeto, busca-se, também, trabalhar com as práticas discursivas dos alunos, as quais estão ligadas a visões de mundo específicas (crenças e valores) de grupos sociais ou culturais específicos (JORDÃO, FOGAÇA, 2007). Discutimos as crenças que muitos deles têm de que nunca usarão a língua inglesa em nenhum momento de suas vidas. Procuramos mostrar-lhes novos conceitos e oportunidades de uso do idioma, para que, assim, o ensino fosse mais efetivo e nutrisse a vontade de aprender em cada aluno engajado no projeto.

O material de apoio para a divulgação do curso foi elaborado pelos alunos-bolsistas participantes do programa que contou com um banner impresso bastante motivacional em que constavam as informações sobre o curso.

Durante o período de divulgação, os alunos-bolsistas passaram de sala em sala explicando e motivando os alunos a participarem do curso em horário de contraturno, ou seja, os alunos que vão à escola no período matutino, cursariam à tarde, e vice-versa. Para aqueles que demonstravam interesse, seus nomes e turmas eram anotados em uma ficha de inscrição, assim como lhes era entregue um informativo com a explicação geral do curso e também uma autorização para ser assinada pelos responsáveis para que os alunos pudessem participar do referido curso em horário oposto às aulas regulares.

Com a divulgação do curso, recebemos mais de 50 alunos interessados em participar no período vespertino e mais de 30 para o período matutino. No entanto, as vagas eram limitadas devido à impossibilidade de trabalhar a oralidade com turmas numerosas. Logo, foram chamados a participar do curso apenas os alunos que entregaram as autorizações no prazo determinado, cerca de 15 para o turno da manhã e 12 para o da tarde. Também foi feita uma lista de espera, caso houvesse alguma desistência em ambos os períodos.

O curso é ofertado uma vez por semana, todas às quintas-feiras das 7h30 as 9h00, para os alunos do ensino fundamental, e das 16:30 às 18:00 para os alunos do ensino médio, isto é, uma carga horária de uma hora e meia semanais.

3.1 Aspectos metodológicos

Refletindo sobre planejamento, fizemos um plano de aula com passos fixos para todo o semestre, mudando apenas os temas, vocabulários, expressões, aspectos gramática de aula em aula. As aulas são todas ministradas na sala de multimídia por ser a sala que contém mais recursos áudio-visuais da escola, tais como: notebook, data show, aparelho de som, etc. Também, por conseguirmos chamar mais atenção dos alunos e os motivando cada vez mais com as diferentes imagens trazidas em todas as aulas (para trabalhar léxico).

Em sala, os alunos praticam a oralidade sempre de uma maneira muito interativa, sendo que essa interação ocorre tanto entre aluno-aluno como entre aluno-professor.

O plano das atividades tem como objetivo geral praticar a compreensão e a produção oral, ou seja, fazer com que o aluno desenvolva a capacidade de compreender e se expressar em inglês em situações cotidianas. E, como objetivos específicos: a) adquirir vocabulário acerca do dia-a-dia; b) reconhecer e utilizar os tempos verbais dentro de interações através de questionamentos, atividades em grupo, diálogos, etc.

Com o decorrer das aulas, já num primeiro momento, percebemos que a falta de vocabulário era um dos principais problemas enfrentados em sala de aula, pois, embora o aluno manifestasse intenção em falar, participar, ele tinha um repertório lexical mínimo, o que restringia sua comunicação. Assim, como o curso ofertado é de prática da habilidade oral, pensamos em uma abordagem na qual regras gramaticais estivessem subjacentes.

Dessa maneira, optamos pela Abordagem Lexical, pois mais vale que o aluno aprenda inúmeros itens lexicais (frases prontas, expressões, sentenças, etc.) os quais já possuem regras gramaticais ali inseridas, do que se preocupar em aplicar corretamente uma estrutura gramatical sem que tenha para si o significado de tal estrutura. Ainda, evita que os alunos se sobrecarreguem decorando regras gramaticais, termos técnicos, etc.

Portanto, os alunos aprendem a utilizar o idioma nas situações corriqueiras do dia-a-dia. Além disso, a Abordagem Lexical (LEWIS, 1983; MCARTHUR, 1981 apud BERBER SARDINHA, 2000) no ensino de línguas deve combinar abordagem comunicativa com foco no léxico, ou seja, no vocabulário. As principais práticas pedagógicas dessa abordagem são: a

priorização do ensino das colocações e o tratamento de palavras gramaticais como itens lexicais.

CONCLUSÃO

O projeto vem se mostrando bastante satisfatório. Os alunos têm comparecido às aulas regularmente e com entusiasmo. Professoras de inglês do colégio relataram já ter notado diferença no comportamento desses alunos nas aulas regulares de língua inglesa. Os alunos se sentem mais seguros ao usar o idioma durante as aulas e as professoras se sentem mais motivadas a trabalhar atividades orais também nas aulas regulares.

Tendo em vista a dificuldade da prática da habilidade oral de uma língua estrangeira no ensino público, nos sentimos realizados ao alcançar esses avanços, embora ainda sejam pequenos.

O projeto tem como objetivo a prática da habilidade oral em língua inglesa, mas esperamos que o curso, além de proporcionar esse desenvolvimento, possa também fazer com que os alunos compreendam a importância da língua inglesa no mundo contemporâneo e os motivem a se empenharem mais em sua aprendizagem.

O “*English Speaking Club*” já é bem aceito pela escola, pelos alunos e pelos pais dos alunos. Trabalharemos e nos esforçaremos cada vez mais para que o curso mostre ainda melhores resultados e se mantenha bem sucedido até o final do ano letivo.

REFERÊNCIAS

BERBER SARDINHA, T. *Linguística de corpus: histórico e problemática*. D.E.L.T.A., São Paulo:EDUC, Vol. 16, n. 2: 323 – 367, 2000.

GIMENEZ, T.; PERIN, J. O. R.; SOUZA, M. M. **O ensino de inglês em escolas públicas: o que pensam pais, alunos e profissionais da educação**, Signum: Estud. Ling., Londrina, n.6/1, p. 167-182, dez. 2003.

JORDÃO,C., FOGAÇA, F.C., *Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem sucedido*. **Línguas e Letras: Estudos Linguísticos**, ISSN: 1517-7238 v. 8 n° 14 1º sem. p. 79-105. 2007.

LITTLEWOOD, W. **Communicative Language Teaching**, Cambridge University Press, 1994.

NICHOLLS, Susan Mary. **Aspectos Pedagógicos e Metodológicos do Ensino de Inglês**. Maceió – AL: EDUFAL, 2001.

NOÇÕES SOBRE A TEORIA DE VIGOTSKY E OBSERVAÇÕES SOBRE O PROFESSOR COMO MEDIADOR: UMA EXPERIÊNCIA VIVENCIADA NO PIBID

Isabela C. A. B. Bueno¹
Luana dos Santos Nunes²

Resumo: Este texto tem por finalidade discutir sobre algumas ideias da teoria de Vigotsky acerca da formação de conceitos, bem como relatar uma experiência vivenciada em uma escola da rede municipal pública do município de Guarapuava Paraná, a partir da participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência PIBID/CAPES/DEB, no Curso de Pedagogia, cujo subprojeto é focado na Alfabetização.

Palavras Chave: Ensino/aprendizagem, mediação, PIBID.

Introdução

Vivenciar a prática pedagógica torna-se um desafio necessário para a compreensão da escola e das necessidades formativas dos licenciandos em Pedagogia, na busca de um aprendizado eficaz. Considerando que as vivências no PIBID ajudam a reconhecer as características e condições para desenvolver a práxis educativa, constitui-se fator de grande importância que educadores reflitam constantemente sobre a sua prática e nesse processo encontrem formas de pensar e desenvolver melhor a sua ação, dando mais significado às atividades pedagógicas ao mesmo tempo em que atuam como conformadores dos futuros professores que ali estão inseridos, através do Programa.

Compreendemos que o processo de aprendizagem na alfabetização vai além das atividades mecânicas, as quais, na maioria das vezes, não levam em consideração as necessidades das crianças. Nesse sentido consideramos de fundamental importância as contribuições de Vigotsky (1896-1934) para reflexões acerca do processo de ensino aprendizagem.

Desenvolvimento

Ao analisarmos a formação de conceitos na perspectiva de Vigotsky (1896-1934) devemos lembrar que esse autor se baseou na concepção marxista relativamente à importância da produção de ferramentas no processo histórico de desenvolvimento do ser humano, e desse modo enfatiza que o traço fundamental da atividade humana é a mediação entre instrumentos técnicos e instrumentos psicológicos.

A capacidade de usar instrumentos e inventar novas formas de utilizá-los é pré-requisito para o desenvolvimento histórico do ser humano, e constitui-se condição necessária para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nesse processo de formação, surge como função interpsicológica, realizada por meio das funções interpessoais, e depois, como função intrapsicológica ou interiorizada.

¹ Acadêmica do 4º ano do Curso de Pedagogia: Docência e Gestão Educacional da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO. Email: isa-bomfim@hotmail.com

² Acadêmica do 4º ano do Curso de Pedagogia: Docência e Gestão Educacional da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO. Email: luana.pedagogiauni@gmail.com

Facci (2006), baseada em Vigotsky (1996) afirma que na primeira infância encontra-se a raiz para o desenvolvimento dos processos que podem dar lugar à formação de conceitos, e nesse sentido destaca a importância da influência do adulto que está em constante interação com a criança.

Conforme a perspectiva vigotskyana, a formação de conceitos pressupõe a aprendizagem do domínio do curso dos processos psíquicos próprios, mediante a utilização de palavras e signos. O contexto cultural em que o sujeito está inserido dará significado às palavras. Primeiramente, o indivíduo faz agrupamentos sincréticos e depois chega a uma compreensão que possibilita extrapolar o significado inicial, percebendo aquilo que não está explícito e relacionando com outros conceitos.

Segundo Facci (2006), Vigotsky (1993) identifica dois tipos de conceitos: os espontâneos, formados por meio da relação direta das crianças com as pessoas ao seu entorno, apresentam dados puramente empíricos, adquiridos pela manipulação e experiência direta, por meio das relações sociais imediatas; e os conceitos científicos apropriados no processo educativo ou escolar. Esses tipos de conceitos estão intimamente interligados. O desenvolvimento do conceito científico deve apoiar-se em um conceito espontâneo apropriado pelo sujeito.

Sabemos que a metodologia de trabalho em sala de aula é um reflexo de uma concepção de educação e de um conjunto de objetivos. Uma metodologia na perspectiva dialética baseia-se numa concepção de homem e de conhecimento onde se entende o homem como um ser ativo e de relações. O conhecimento não é depositado pelo outro (concepção tradicional) nem é inventado pelo sujeito (concepção espontaneísta), mas sim construído pelo sujeito nas suas relações com os outros e com o mundo. Então, o conteúdo que o professor apresenta precisa ser trabalhado, refletido, reelaborado, pelo aluno, para se constituir em conhecimento dele. Caso contrário, o educando não aprende, podendo quando muito, apresentar um comportamento condicionado, baseado na memória superficial (VASCONCELLOS, 2004).

O processo do conhecimento por parte dos educandos é direcionado pelo educador, e em função disso faz-se necessária uma tarefa de caráter pedagógico, referente à mobilização para o conhecimento, o que significa que cabe ao educador não apenas apresentar os elementos a serem conhecidos, mas despertar, como frequentemente é necessário, e acompanhar o interesse dos educandos pelo conhecimento. A partir disso, o educando deve construir propriamente o conhecimento, até chegar a elaborar e expressar uma síntese de si mesmo (VASCONCELLOS, 2004).

Segundo Melo e Urbanetz (2008), uma das características da aprendizagem é que esta ocorre somente se houver da parte do educando, uma atividade autônoma no sentido de que ele se mobilize para o aprendizado.

A prática pedagógica envolve alguns aspectos importantes a serem levados em conta, tais como período de tempo, espaço, determinado grupo de sujeitos que se ocupem de determinado objeto de conhecimento. Para que o objeto de conhecimento que o professor propõe torne-se objeto de conhecimento para o aluno, é necessário que este, enquanto ser ativo esteja

mobilizado para isso. Nessa perspectiva Vasconcellos (2004) afirma que significar um objeto implica uma ação educativa no sentido de provocar, desafiar, estimular, ajudar o sujeito a estabelecer relações com o objeto.

O objeto da educação diz respeito à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e à descoberta das formas mais apropriadas a fim de alcançar tal finalidade (MELO; URBANETZ, 2008).

Esses autores referidos afirmam que o professor será o mediador entre o educando e objeto de conhecimento, no sentido de partir do que é mais próximo a ele não significa trabalhar apenas o conhecimento imediato, mas utilizá-lo como ponte para atingir o conhecimento mediato.

Para eles, o fato de constituírem uma construção social e específica a cada momento histórico confere aos conhecimentos o status de conhecimentos científicos, e estes, como o conhecimento escolar, estão imersos na prática social, no entanto, as formas e os procedimentos em ambos os casos são distintos.

O conhecimento escolar tem por finalidade reordenar os conhecimentos da ciência num mundo coerente e compreensível ao educando (MELO; URBANETZ, 2008).

Passamos a relatar uma experiência vivenciada na escola onde atuamos como bolsistas do PIBID, que em nosso entendimento se caracteriza como uma situação de mediação em que houve uma mobilização para o aprendizado. A atividade foi desenvolvida pela professora de uma turma de 2º ano, composta por vinte e dois alunos. A proposta consistia no preparo de uma receita de brigadeiro.

Primeiramente a professora escreveu no quadro uma receita para quatro pessoas. Então, fez o seguinte questionamento: “Esta receita de brigadeiro foi feita para quatro pessoas, será que esta quantidade dá para todos nós, se na sala somos vinte e duas pessoas?”

A partir desse questionamento foi possível trabalhar conteúdos de matemática, pois se fez necessário multiplicar a quantidade de ingredientes, e foram exploradas as unidades de medidas dos produtos utilizados.

Também foram trabalhados conteúdos de português visto que uma receita consiste em um gênero textual. A primeira receita pedia um pacote de bolachas ao passo que a segunda pedia quatro pacotes de bolacha, nesse sentido o texto precisou ser reescrito com a finalidade de adequar o plural nas frases.

Além de conteúdos de matemática e português, contemplou-se a área de ciências, quando se discutiu, por exemplo, a questão da higiene no preparo dos alimentos. A educadora chamou a atenção dos educandos em relação ao consumo excessivo de doces, afirmando que brigadeiro é uma sobremesa e deve ser consumida em pequenas quantidades.

Conclusão

Diante do exposto nesse texto, afirmar que o papel do professor é o de mediador significa dizer que se deve considerar o conhecimento que o educando já possui e valer-se daquilo que lhe é significativo. Isso facilita o processo de ensino-aprendizagem, e faz-se necessário considerar que usar esses conhecimentos prévios dos alunos não significa que o ensino ficará restrito a esse nível, mas que a partir disso se deve avançar para os conhecimentos sistematizados cientificamente.

Ensinar não se resume a “depositar” conteúdos nos alunos. Aprender não significa permanecer estático em uma cadeira somente memorizando conceitos e fórmulas. O educando deve ser considerado sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, a prática pedagógica não está desvinculada da realidade.

Referências

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Vigotski e o processo ensino-aprendizagem: a formação de conceitos. In__ MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (orgs). Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araquara: Junqueira e Marin, 2006

MELO, Alessandro de; URBANETZ, Sandra Terezinha. A relação ensino-aprendizagem. In__ Fundamentos de didática. Curitiba: Ibpex, 2008. P. 105-125

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Construção do conhecimento em sala de aula. São Paulo: Libertad, 2004

VIGOTSKY. L. S. e LÚRIA, A. R. Estudos sobre a história do comportamento: Símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VIGOTSKY. L. S. Obras escogidas II. Madrid: Centro de Publicaciones Del MEC y Visor Distribuciones, 1993.

O AMBIENTE ENSINA, A ROTINA ORGANIZA

Maria Cristina Simeoni¹
Patricia Severino Bueno²
Paula Cristina de Souza Albano³
Tatiele Rodrigues da Silva⁴

RESUMO: O objetivo principal desta pesquisa foi analisar alguns documentos a respeito da Educação Infantil, disponíveis no site MEC, destacando as questões relacionadas ao espaço e tempo e compará-las com a realidade escolar. A metodologia de pesquisa teve abordagem qualitativa, com procedimento da Análise Documental e da Observação Direta em três escolas. A observação se deu com base numa pauta formulada a partir do documento “Esta creche respeita a criança” (BRASIL, 1995). Os resultados apontaram que, os usos dos espaços nas instituições não coincidem com o que está estabelecido nos documentos analisados. Quanto às rotinas, foram percebidas mais como disciplinadoras do que mediadoras da aprendizagem. Entende-se que são necessárias mudanças e espera-se que, as ações do PIBID promovam-nas em algum grau. Mas, também é preciso um olhar mais sistemático, por parte dos órgãos responsáveis, sobre nossas instituições de ensino de Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Espaço e Tempo. Realidade

Espaço e Tempo

A Educação Infantil, apesar de ser a primeira etapa da Educação Básica, ainda enfrenta o desafio da busca constante de seus direitos, baseado no que define as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2013). Esses documentos estabelecem direitos, atendimento prioritário e de qualidade para as crianças em meio educacional, contemplando assim suas necessidades e especificidades. Porém, observam-se inúmeras contradições, entre algumas escolas de Educação Infantil e o que está exposto nas DCNEI.

Em relação ao espaço de aprendizagem, é importante ressaltar que, em primeiro lugar, ele é um espaço coletivo, de promoção da equidade, “de identidades coletivas, de ampliação de saberes e de conhecimentos de natureza diferentes” (BRASIL, 2013, p. 85). O tempo organiza a atividade escolar e cada professor deve planejar sua rotina. Esta pode ser de caráter semanal, quinzenal ou de acordo com a proposta pedagógica da escola. O importante é que esta rotina incentive a curiosidade natural da criança em relação à distribuição do tempo no horário escolar.

O espaço e tempo são frutos da relação estabelecida entre professor e alunos, retratam a relação pedagógica. Vale destacar que o espaço deve ser entendido como local, o ambiente é

¹ Professora, Mestre em Educação, UENP, mcsimeoni@uenp.edu.br

² Acadêmica de Pedagogia, UENP, patbueno@hotmail.com

³ Acadêmica de Pedagogia, UENP, paula.albano@gmail.com

⁴ Professora, Graduação, Prefeitura Municipal de Jacarezinho, tatiely_tathy@hotmail.com

o que é criado neste espaço e o tempo é o elemento que organiza a aprendizagem em desenvolvimento. São intimamente relacionados, porém são diferentes. Dessa forma os espaços e o ambiente estão diretamente ligados ao tempo e, em consequência à rotina. Eles estabelecem um ritmo, um ciclo de atividades da vida diária. Entende-se que tanto a organização do espaço quanto a organização do tempo são igualmente importantes e educativos, adaptando-se às situações e interesses que possam surgir do grupo, ou seja, flexíveis.

Caminhos do Estudo

A metodologia de pesquisa teve abordagem qualitativa, com procedimento da Análise Documental e da Observação Direta. Os documentos selecionados foram quatro (entre 2009-2013) elaborados pelo Ministério da Educação – MEC – para servirem como orientadores do trabalho com o segmento da Educação Infantil brasileira. Estão disponíveis da página da Educação Infantil (publicações), no *site* www.mec.gov.br, *link* Portal da Educação. São eles: Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 2009); Indicadores de qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009); Plano Nacional da primeira infância na voz das crianças. Deixa eu falar (BRASIL, 2011); Dúvidas mais frequentes sobre a Educação Infantil (BRASIL, 2013).

1538

Análise comentada dos documentos

Como está expresso no documento, “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças, [...] nossas crianças têm direito a um ambiente acolhedor seguro e estimulante.” Desta maneira alguns elementos devem ser levados em consideração, são eles:

Arrumamos com capricho e criatividade os lugares onde as crianças passam o dia; nossas salas são claras, limpas e ventiladas; não deixamos objetos e móveis quebrados nos espaços onde as crianças ficam; as crianças têm lugares agradáveis para se recostar e desenvolver atividades calmas; as crianças têm direito a lugares adequados para seu descanso e sono; nossa creche sempre tem trabalhos realizados pelas crianças em exposição [...] (BRASIL, 2009, p. 17).

Quando se refere ao espaço, em uma instituição escolar, deve-se compreendê-lo como lugar que ensina. Ele deve ter amplitude, tanto dentro da sala de aula, como fora dela. Assim, não se deve limitar nosso olhar para dentro de uma sala de aula.

Os “Indicadores de qualidade na Educação Infantil” especificam do item “Dimensão Espaços, Materiais e Mobiliários” (BRASIL, 2009b, p.50), que os “espaços internos” devem ser “limpos, bem iluminados e arejados, com visão ampla do exterior, seguros e aconchegantes, revelam a importância conferida às múltiplas necessidades das crianças e dos adultos que com elas trabalham”. Também é importante ser organizados espaços “para a leitura, como biblioteca ou cantinho de leitura, equipado com estantes, livros, revistas e outros materiais acessíveis às crianças e em quantidade suficiente” (Idem, p.51).

Quanto aos espaços externos, esses devem ser, “bem cuidados, com jardim e áreas para brincadeiras e jogos, indicam a atenção ao contato com a natureza e à necessidade das crianças de correr, pular, jogar bola, brincar com areia e água, entre outras atividades”. Esses espaços devem ser arrumados de maneira “a incentivar a autonomia infantil”. Os espaços devem também proporcionar o registro e a divulgação dos projetos educativos desenvolvidos e das produções infantis (BRASIL, 2009b, p. 50).

No item “Planejamento, acompanhamento e avaliação”, destacam o trabalho das(os) professoras(es). Se, “planejam e avaliam as atividades, selecionam materiais e organizam os ambientes periodicamente [e] organizam o tempo e as atividades de modo a permitir que as crianças brinquem todos os dias, na maior parte do tempo, tanto nas áreas externas quanto internas” (Idem, p.38). Ainda, se “na organização das atividades e do tempo, oferecem simultaneamente um conjunto de atividades diferentes que podem ser escolhidas pela criança de acordo com sua preferência” (Idem, p.41).

O “Plano Nacional da Primeira Infância na Voz das Crianças. Deixa eu falar” (BRASIL, 2011), em relação ao “Brincar e os Brinquedos”, orienta que é preciso, “criar espaços lúdicos de interatividade, de criatividade, de expressão de desejos e opiniões e construção de valores coletivos diversos da lógica vigente e democratizar o acesso a eles (Idem, p.26).

Tendo em vista o documento “Dúvidas mais frequentes sobre a Educação Infantil”, o espaço é tempo deve ser organizado com momentos de convivência entre diferentes faixas etárias e “momentos organizados com grupos de crianças da mesma idade”. O importante é que esses diferentes agrupamentos “promovam efetivamente as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, por meio de interações diversas”. Desta forma, tanto a estrutura física, quanto a prática pedagógica devem levar em consideração a “organização dos espaços e ambientes, organização dos tempos, as múltiplas relações e interações que se

estabelecem entre os diversos atores envolvidos e as diferentes transições na educação infantil e para o ensino fundamental” (BRASIL, 2013, p.10).

Portanto, é necessário se adequar às sugestões de uso do espaço e do tempo presentes nesses documentos, para que eles se tornem algo estimulante ao convívio social e ao processo de ensino e de aprendizagem. Nessas adequações, deve-se levar em consideração os aspectos gerais do desenvolvimento humano e a importância da interação entre o sujeito e o meio, entre o sujeito e os outros.

Considerações Finais

Considerando que a criança não se desenvolve sozinha, mas a partir da interação com o outro e com o meio no qual se encontra, é importante salientar que o espaço e o tempo promovidos de forma adequada, pelo professor da Educação Infantil, se fazem necessários para o melhor desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Assim, o objetivo deste estudo foi analisar alguns documentos a respeito da Educação Infantil, disponíveis no site MEC, destacando as questões relacionadas ao espaço e tempo e compará-las com a realidade escolar.

1540

Embora já se tenha alcançado grandes avanços na legislação brasileira, as instituições de ensino, precisamente as de Educação Infantil, ainda sofrem com a questão do espaço e tempo, que se têm destinados aos seus alunos.

Para este estudo, foram observadas três escolas de Educação Infantil, no município de Jacarezinho, nas quais está em desenvolvimento o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Pedagogia. Duas funcionam em casas de aluguel e esse fato já nos informa que o espaço não é adequado. Outra é de excelente estrutura, como modelo padrão do Governo Federal, porém não se faz bom uso do que se tem. Assim, a organização dos espaços e tempos, nessas instituições, não coincide com o que está estabelecido nos documentos analisados. Quanto às rotinas, foram percebidas mais como disciplinadoras do que mediadoras da aprendizagem.

Entende-se que são necessárias mudanças e espera-se que, as ações do PIBID promovam-nas em algum grau. Mas, também é preciso um olhar mais sistemático, por parte dos órgãos responsáveis, sobre nossas instituições de ensino de Educação Infantil.

Diante dessa temática sugere-se que assuntos referentes ao tema proposto sejam abordados durante todo processo de formação acadêmica e que documentos do MEC possam ser analisados e deparados por um número maior de leitores.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. In: _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013. pdf

_____. **Plano Nacional da primeira infância na voz das crianças**. Deixa eu falar. Brasília: MEC, 2011. pdf

_____. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC, 2009a. pdf

_____. **Dúvidas mais frequentes sobre a educação infantil**. Brasília: MEC, 2013. pdf

_____. **Indicadores de qualidade na educação infantil**. Brasília: MEC, 2009b. pdf

O BLOG NO PIBID LETRAS INGLÊS CONTRIBUINDO PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DESEJÁVEIS AO FUTURO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA

Silvio Tadeu de Oliveira¹
Fernanda de Cássia Miranda²
Júlia Jordana Novaes³
Amanda Carla Feliciano⁴

Resumo: Este trabalho tem como propósito discutir as possibilidades do uso pedagógico do blog como ferramenta de apoio às aulas de Língua Inglesa nas escolas parceiras do projeto PIBID de Letras Inglês, e suas contribuições no desenvolvimento e aprimoramento de competências desejáveis ao licenciando de Letras.

Palavras-chave: Formação de professores. Ensino de Inglês. Blog. Competências.

Introdução

Atualmente, a integração entre educação e tecnologia parece ser cada vez mais necessária no dia a dia dos professores, tendo em vista que os alunos, em especial os da educação básica, são nativos digitais, isto é, já nasceram ligados às tecnologias digitais, como mostra uma pesquisa recente realizada pela Fundação Victor Civita (2013) que aponta que mais de 80% dos jovens pobres declararam fazer uso da Internet para estudar, índice bem diferente quando se trata das escolas que possibilitam acesso a esse recurso, menos que 50%. Segundo Angela Danmemnn, diretora da FVC, a escola, ao não fazer uso dos suportes que o aluno tem familiaridade, e o professor, ao não incorporar o uso de novas tecnologias ao cotidiano escolar, acabam por afastar o aluno dos bancos escolares.

De acordo com Moran (2013, p.31), ao fazer uso das tecnologias atuais, a escola pode criar espaços ricos de aprendizagens significativas, presenciais e digitais, motivando o aluno e possibilitando que ele aprenda a pesquisar, a ser proativo, a interagir e a saber tomar decisões.

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica - LEM (PARANÁ, 2008, p.69), um dos documentos balizadores da prática pedagógica dos professores da educação básica do estado do Paraná, recomendam que, além de livros didáticos, o professor utilize em sala de aula outros materiais disponíveis na escola, dentre os quais destacam-se a *Internet* e a TV multimídia.

Os cursos de Letras com habilitação em Língua Inglesa, por sua vez, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001) que os norteiam, têm a responsabilidade

¹ Licenciado em Letras Português/Inglês, Mestre, UENP, silviodeoliveira28@yahoo.com.br

² Licenciada em Letras Português/Inglês, Mestre, UENP, fccmiranda@uenp.edu.br

³ Licenciando em Letras Português/Inglês, UENP, jjulianovaes@gmail.com

⁴ Licenciando em Letras Português/Inglês, UENP, amanda_carlafeliciano@hotmail.com

de formar profissionais com saberes linguísticos, didáticos e metodológicos que os possibilitem atuar de modo competente como docentes no mercado de trabalho. Isto inclui, além do domínio das línguas que são objetos de seus estudos, a capacidade de fazer uso de novas tecnologias de informação e comunicação, integrando-as nas salas de aula.

Assim sendo, entende-se ser necessário que se ofereçam aos licenciandos em Letras oportunidades para o desenvolvimento e aprimoramento não só da competência linguístico-comunicativa, mas também de outras competências desejáveis ao professor de Línguas, dentre as quais, aquelas que os possibilitem utilizar os recursos das novas tecnologias de informação e comunicação de forma adequada, para que possam, como docentes, explorar todo seu potencial pedagógico.

Blogs educativos (Edublogs)

De acordo com Peres (2006, p.189), o blog, dentre os diversos ambientes, aplicativos ou programas que possibilitam desenvolver atividades de ensino-aprendizagem de línguas por meio do uso do computador, apresenta-se como uma ferramenta que pode ser de grande valia na mediação dos processos educativos. Em um ambiente que é aberto e colaborativo por natureza, o blog, de modo geral, não exige conhecimentos técnicos especializados quanto à criação, edição e publicação on-line, o que pode facilitar sua apropriação pelos professores.

1543

Dentro desse universo de blogs com infinitos objetivos de utilização, é possível encontrar aqueles que têm propósitos educacionais, também chamados de edublogs, conceituado por Lara (2005, p.2) como “aqueles weblogs cujo principal objetivo é o de apoiar um processo de ensino-aprendizagem em um contexto educativo”. Para Moran (2013, p.43), os diferentes tipos de blogs educacionais permitem que os alunos construam seu processo de aprendizagem, individualmente, em grupos ou por classes, e possibilita ao professor avaliar o percurso dos alunos durante um determinado tempo ou em certas áreas de conhecimento. Lara (2005, p.2) afirma que os blogs têm um grande potencial no ensino-aprendizagem, podendo adaptar-se a qualquer disciplina, nível educativo ou metodologia de ensino.

Competências desejáveis aos licenciandos de Letras-Inglês

De acordo com as Diretrizes (BRASIL, 2001, p.30), além do conhecimento e domínio da língua-alvo, o graduado em Letras deve saber refletir teoricamente sobre as questões de ensino-aprendizagem de línguas e saber fazer uso das novas tecnologias de informação e comunicação.

Almeida Filho (1993; 2006) destaca, além da competência linguístico-comunicativa (saber sobre a língua, e saber usá-la), outras quatro competências que deveriam compor o elenco de competências desejáveis ao professor contemporâneo. São elas: competência implícita; competência teórica; competência aplicada; e competência profissional.

Como competência didático-pedagógica, Haidt (2006, p.83) advoga que não obstante o professor estar sempre ensinando e aprendendo, cabe a ele “prever, organizar, e apresentar aos alunos situações didaticamente estruturadas no sentido de ajudá-los a descobrir, generalizar e sistematizar o conhecimento (...)”. Assim sendo, para a autora, espera-se que o professor profissional saiba planejar as aulas; selecionar e estruturar os conteúdos; avaliar e selecionar livros e materiais didáticos; elaborar materiais didáticos; prever e utilizar adequadamente recursos incentivadores e materiais audiovisuais.

Elaboração do blog e das atividades

Para viabilizar a pesquisa, foi criado o Blog do PIBID Letras Inglês, que disponibilizará atividades pedagógicas diversas, como, por exemplo, exercícios de compreensão leitora a partir de textos disponibilizados por meio de links que remetem a *sites* jornalísticos (*e-news*) ou a um banco de textos disponibilizado no próprio blog, exercícios de produção escrita livre (opinião própria), a partir de temas abordados nos blog, disponibilização de materiais de consulta, entre outros, e serão categorizadas como: Atividades de Escrita, Atividades de Escuta, Atividades de Fala, Atividades de Leitura, Jogos, Músicas, Banco de Gramática e Canal do Aluno.

As atividades pedagógicas estão sendo elaboradas de forma colaborativa pelos bolsistas ID, supervisoras e coordenadores de área, durante encontros semanais e oficinas voltadas para esse fim, a partir do diagnóstico realizado pelos licenciandos sobre o funcionamento da disciplina Língua Inglesa nas escolas parceiras. O referido diagnóstico apontou as dificuldades encontradas pelos professores supervisores, as expectativas e a motivação dos alunos com relação às aulas, as necessidades de aprendizagem dos alunos, e o material didático e recursos tecnológicos já utilizados nessas aulas.

Vale destacar que a elaboração dessas atividades embasa-se nos referenciais teórico-metodológicos apresentados e discutidos nos encontros de estudo, disponibilizados no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) da UENP utilizado como apoio ao projeto.

Coleta de dados

Os dados iniciais foram obtidos por meio da observação dos encontros e oficinas de elaboração de material didático, produção das atividades didáticas e registro das discussões no fórum “Atividades para o Blog”, disponibilizado no AVA da UENP que dá apoio ao projeto.

Resultados preliminares

O quadro a seguir, elaborado a partir dos pressupostos apresentados, serviu como base para análise dos dados preliminares:

Quadro1: Competências desejáveis ao professor de línguas

Competências e habilidades	Saberes
1. Linguístico-comunicativa	- Saber sobre a Língua Inglesa (parte linguística) - Saber usar a Língua Inglesa (parte comunicativa), nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de texto
2. Implícita	- Saber agir espontaneamente para ensinar através de procedimentos tidos como apropriados
3. Teórica	- Saber sobre os processos de ensino-aprendizagem - Saber explicar os processos de ensino-aprendizagem
4. Aplicada (Implícita + Teórica)	- Saber colocar na prática a teoria - Conhecer métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino
5. Profissional	- Reconhecer-se como profissional - Reconhecer padrões nas redes sociais - Aperfeiçoar-se - Preparar-se, de acordo como mercado de trabalho - Perceber diferentes contextos interculturais - Dominar os conteúdos que são objetos dos processos de ensino-aprendizagem no ensino fundamental e médio - Preocupar-se com a formação de alunos cidadãos
6. Didático-pedagógica	- Saber planejar aulas - Saber selecionar e estruturar conteúdos - Saber avaliar e selecionar livros e materiais didáticos - Saber elaborar materiais didáticos - Saber utilizar adequadamente recursos incentivadores e materiais audiovisuais - Saber utilizar os recursos da informática

1545

Os dados indicam que, ao construírem o blog ou elaborarem as primeiras atividades pedagógicas, tanto os licenciandos de Letras como os demais bolsistas PIBID envolvidos no projeto puderam desenvolver ou aprimorar saberes relacionados às competências linguístico-comunicativa, aplicada, profissional e didático-pedagógica.

Considerações finais

Até o momento, os dados sugerem que blog pode contribuir de forma significativa para o desenvolvimento ou aprimoramento das competências desejáveis aos futuros docentes, no entanto, é preciso que se aprofunde essas questões e que se verifique também quais são as contribuições do blog no que tange à melhoria do ensino de Língua Inglesa na educação básica das escolas públicas parceiras, o que será feito a partir da análise dos dados que serão coletados em campo durante a aplicação do projeto nas salas de aula.

Referências Bibliográficas:

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

_____. Conhecer e desenvolver a competência profissional dos professores de LE. In: **Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**. São Paulo: APLIESP, n.9. p.9-19. 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Superior. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras. In: BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES 492/2001**. Brasília. 2001. p. 29-31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2014.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **O que pensam os jovens de baixa renda sobre a escola**. Pesquisa da Fundação Victor Civita realizada por equipe do Cebrap. 2013. Disponível em: <<http://www.cebrap.org.br/v2/news/view/300>>. Acesso em: 21 set. 2014.

Haidt, R.C.C. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 2006.

LARA, Tíscar. **Blogs para educar: usos de los blogs en una pedagogia construtivista**. Telos: cadernos de comunicación tecnología y sociedad, Madri, v. 2, n. 65, p.1-18, Outubro-Diciembre 2005. Disponível em: <<http://tiscar.com/blogs-para-educar/>>. Acesso em: 20 set. 2014.

MORAN, J.M. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: MORAN, J.M.; MASETTO, M.T.; BEHRENS, M.A. (Orgs). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2013. p.11-72.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes curriculares da educação básica: língua estrangeira moderna**. Curitiba: SEED, 2008.

PERES, P. Edublogs como mediadores de processos educativos. **Prisma.com: revista de ciência, tecnologia e comunicação do CETAC.MEDIA**. n.6. 2006. Capa. Disponível em: <<http://revistas.ua.pt/index.php/prisma.com/article/view/628>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

O CINE CIÊNCIAS E O DEBATE SOBRE A REALIDADE

Lucas dos Santos Candido ¹
Edival Korb ²
José Marcos da Silva ³
Daniela Merlo ⁴

Resumo: Na atualidade, diversos são os assuntos que estão presentes na realidade dos jovens, em especial dos jovens do campo. Neste sentido, em função de uma dinâmica cada vez maior e de uma complexidade crescente, diversos temas precisam ser trabalhados pela escola no sentido de dar respostas aos anseios trazidos pelos jovens. Deste modo, ao trabalhar com os jovens da Casa Familiar Rural de Dois Vizinhos, através do Cine Ciências, temas do cotidiano destes, apresentados de maneira que possibilite a reflexão crítica sobre os assuntos, a escola contribui para que os educandos compreendam a realidade que os cerca. Assim, trabalharam-se assuntos relacionados aos agrotóxicos, drogas e tráfico humano.

Palavras-chave: Agrotóxicos. Drogas. Tráfico humano. Reflexão crítica.

Introdução

No atual cenário social, percebe-se uma demanda crescente de atribuições a Escola, fruto da complexa dinâmica que se desenrola na sociedade. Tal complexidade se mostra pelos diversos assuntos que permeiam a realidade dos educandos e que invariavelmente ecoam na escola. Esta por sua vez como um espaço de debate das demandas sociais, precisa estar atenta e da melhor maneira possível compreender e ajudar no atendimento das demandas que surgem diariamente.

Este trabalho insere-se no âmbito de atuação do PIBID/Diversidade, ligado a Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Dois Vizinhos, programa que entre os seus eixos de atuação visa melhorar a formação docente e o desenvolvimento da educação nas escolas do campo, prevendo o “cine ciências” como instrumento de ação, visando debater diferentes assuntos de interesse do coletivo da escola.

Tendo este intuito, foi desenvolvido no âmbito da Casa Familiar Rural de Dois Vizinhos, com os educandos do 1º, 2º e 3º anos o Cine Ciências. Este projeto teve por finalidade debater de maneira crítica temas que fazem parte do cotidiano dos jovens, entre os quais agrotóxicos, o

1547

¹Aluno do curso de Licenciatura em Educação do Campo/UTFPR campus Dois Vizinhos.lucas_utfpr@hotmail.com

²Aluno do curso de Licenciatura em Educação do Campo/UTFPR campus Dois Vizinhos
edivalkorb@yahoo.com.br.

³Aluno do curso de Licenciatura em Educação do Campo/UTFPR campus Dois Vizinhos.
Josemarcos1994@hotmail.com.br

⁴Aluno do curso de Licenciatura em Educação do Campo/UTFPR campus Dois Vizinhos. Daniela-
29.07@outlook.com.

campo como espaço de vida, drogas, além de outros assuntos pertinentes, como o sugerido pelos jovens que trata do tráfico humano.

Desenvolvimento

A sociedade pós-moderna é caracterizada pela superficialidade das informações transmitidas a grande massa da população mundial, tem justamente nesta falta de aprofundamento, um dos pilares para a manutenção do *status quo*, mantendo assim uma “ignorância” coletiva e inculcando no povo a ideia de que as coisas são assim desde sempre, ou seja, é preciso se adaptar a vida como ela está dada. Conforme diz Freire:

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural”. Frases como “a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?” ou “o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século” expressam o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. (FREIRE, 2007, p. 19-20).

Tendo este cenário como pano de fundo, percebe-se que as transformações necessárias para romper com este “imobilismo social” necessitam partir de um espaço que proporcione o amplo debate sobre a sociedade. Em que pese todas as contradições e deficiências inerentes a Escola, entende-se que este espaço pode atuar como um local onde a consciência crítica das pessoas possibilite o emanar de ações transformadoras de suas próprias realidades.

Somente uma escola centrada democraticamente no seu educando e na sua comunidade local, vivendo as suas circunstâncias, integrada com seus problemas, levará os seus estudantes a uma nova postura diante dos problemas do contexto. À intimidade com eles. A da pesquisa em vez de mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida. (FREIRE, 2001, p. 85).

Corroborando com as ideias de Freire, entende-se que a Escola precisa ser um espaço democrático que busque discutir com os alunos a sua realidade, ou seu concreto imediato, para na sequência proporcionar-lhes uma maior amplitude de pensamento, abrindo-lhes horizontes para pensarem e compreenderem o contexto social que os cerca.

Cumpra-se agora demonstrar que nas escolas é preciso ensinar tudo a todos. Isso não quer dizer que queiramos para todos um conhecimento (exato

e profundo) de todas as ciências e artes [...]. Todos aqueles, porém, que estão no mundo não só como espectadores, mas como atores, devem aprender a conhecer os fundamentos, as razões, os fins de todas as coisas mais importantes, que existem ou existirão. (COMENIUS, 2006, p.95).

Em que pese às dificuldades em demonstrar a importância da educação, sobretudo, como libertadora social, é necessário inculcar às classes excluídas, a consciência de que a fundamental é compreender a realidade vivida, de modo que ao tomar consciência da dominação socioeconômica presente na sociedade atual, o cidadão, tenha condições de lutar pela modificação das estruturas vigentes.

Neste sentido, a educação escolar precisa proporcionar aos estudantes a possibilidade de pensarem com criticidade, fazendo-os participarem do processo. Conforme explicita Paulo Freire: [...] “para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educando-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando se pergunta em torno do que vai dialogar com estes” (FREIRE, 2007, p. 96).

Diante disto, o trabalho desenvolvido com os educandos da Casa Familiar Rural (CFR) de Dois Vizinhos, no âmbito do programa PIBID/Diversidade, que foi a veiculação através do chamado Cine Ciências, de documentários e/ou filmes que retratam situações vivenciadas por estes jovens do campo contribuem no sentido de torná-los construtores do processo pedagógico. Os educandos da CFR Dois Vizinhos pela própria organização e finalidade da escola, são oriundos da área rural, pequenos agricultores que trazem deste modo, algumas peculiaridades inerentes a quem mora no campo.

1549

[...] a escola deve cumprir a tarefa de relacionar as questões trabalho, estudo, atividades políticas e culturais. Dessa maneira ela estaria assumindo a dinâmica da vida, não se preparando teoricamente para assumi-la, passando de uma pedagogia da palavra para uma pedagogia da ação; construindo sujeitos a partir de seu cotidiano (sic). (FERNANDES, 2011, p. 13).

O método utilizado para trabalhar o Cine Ciências consistiu em, inicialmente, discussão dos assuntos a serem apresentados, atuando o professor e bolsistas como mediadores na escolha dos temas.

Feita a escolha, inicia-se com uma apresentação sobre o assunto do qual trata o filme/documentário, onde informações importantes são apresentadas aos jovens, tendo estes a oportunidade de questionarem, apresentarem sua visão sobre o assunto.

Na seqüência, ocorre a veiculação do recurso audiovisual. Terminada a projeção, são apresentadas aos jovens de três a quatro questões norteadoras – previamente elaboradas – que permitirão então um novo debate a cerca do assunto exposto, suscitando por vezes um posicionamento diferente do inicial.

Como fechamento da atividade é solicitado a cada jovem que de posse das informações obtidas com a apresentação inicial, somadas aquelas apresentadas no vídeo, as ideias debatidas com os colegas, bem como sua visão pessoal, que este então produza um texto, explicitando seu entendimento sobre o assunto.

Os documentários apresentados aos jovens foram “O VENENO ESTÁ NA MESA”, produção esta que lança luzes sobre o uso indiscriminado de agrotóxicos no campo brasileiro. Outro documentário apresentou a problemática das drogas, da disseminação, sobretudo entre as populações jovens destes entorpecentes, sendo veiculado o documentário “VOZES DA GUERRA”. Outro assunto trabalhado foi à questão do tráfico humano, com o filme “A INFORMANTE”, que expôs como se organizam redes de prostituição feminina, bem como a venda destes seres humanos.

1550

Conclusão

Analisando as produções de textos dos alunos, pode-se inferir no que tange ao documentário que trata da temática dos agrotóxicos, que, com a grande maioria da turma, conseguiu-se alcançar os objetivos esperados, que foi a compreensão sobre o que são os agrotóxicos, dos malefícios ocasionados a uma exposição em longo prazo e como se pode fazer um uso menos prejudicial à saúde, com equipamentos de proteção individual, EPIs.

Destaca-se também a compreensão dos jovens para a forma correta de descarte das embalagens, porém esta nem sempre é realizada, talvez por falta de conhecimento ou até mesmo de incentivo ao produtor, e neste sentido apontar também a falta de fiscalização por parte das autoridades competentes.

Em vários textos foram enfatizadas as doenças que podem advir do uso prolongado dos agrotóxicos, tendo os educandos relatados casos de pessoas conhecidas que já passaram mal após terem aplicado agrotóxico na lavoura.

Houve ainda aqueles que abordaram o uso do agrotóxico como necessário, sobretudo, para agricultores que possuem maior escala de produção, sendo que para os agricultores que possuem áreas menores aventou-se o uso de outras tecnologias de produção.

Sobre o documentário que tratou da questão das drogas a análise dos textos demonstrou que os jovens têm consciência de que os entorpecentes estão presentes em todas as classes da sociedade, inclusive próximo a eles.

Também ficou claro que muitas vezes a pessoa passa a usar as drogas ilícitas por curiosidade e por incentivo de amigos. Os jovens apontaram em seus textos ainda que a propaganda veiculada pela mídia para o consumo das “drogas” lícitas acaba sendo a porta de entrada para o consumo das drogas ilícitas.

Outro ponto levantado foi o de que os problemas familiares influenciam no uso ou não de drogas, sendo que naquelas famílias em que há uma desestruturação, por uma série de fatores, a probabilidade de uso de drogas é maior.

Outro filme apresentado aos jovens teve como temática o tráfico humano, ficando mais evidente pela análise dos textos aquele tráfico de mulheres que servirão de escravas sexuais em diferentes países. Neste sentido, em busca de trabalho as jovens são iludidas e levadas a se prostituírem, vivendo em condições subumanas, inclusive com risco a vida.

Esta temática, escolhida pelos educandos, surgiu após debate em sala, onde vários alunos citaram a violência contra a mulher como algo presente na sociedade atual. Desta forma, a utilização do cine ciências como forma de debater a realidade da sociedade perante os educandos, foi efetiva e gerou um ambiente de reflexão e construção de conhecimentos e criticidade.

1551

Referências Bibliográficas

COMENIUS, **Didática Magna**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. 390 p.

FERNANDES, Rosana C. **Revista Formação por Alternância**: Educação do Campo. Ano 6, V. 11, Brasília: EMBRAPA, 2011. Cap. 5, p 13-17.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. 148 p.

_____, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001. 123 p.

_____, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 46 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007. 213 p.

O COMPROMISSO DAS ANIMAÇÕES EM VÍDEO NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Laís Fernanda Machado¹
Maria Angélica Unterkircher Galheigo²
Marcela Caroline Schmit³

RESUMO: A teoria da aprendizagem significativa de AUSUBEL (1980), na qual o fator de grande importância é valorizar o conhecimento prévio do aluno, relacionando o conteúdo com o cotidiano do mesmo, surgiu como um modelo para a criação de vídeos didáticos, pois a aula exclusivamente expositiva pode não ser o suficiente para ajudar a despertar o interesse e curiosidade do aluno a respeito da matéria abordada e o seu aprendizado. Para a preparação destes vídeos, escolhe-se um conteúdo específico em que a maior parte dos alunos expresse dificuldade, como por exemplo, cadeia alimentar. Estes deverão ser passados após as aulas expositivas, assim serão obtidos melhores resultados, pois servirá também como um resumo geral. Aplicando a teoria de Ausubel, mais a execução desses vídeos (linguagem direta e de fácil compreensão), foram obtidos resultados significativos nas escolas, principalmente no que se refere à presença de aprendizado dos alunos em relação a matéria abordada.

Palavras-chave: Animações em vídeo; Aprendizagem significativa; Educação.

INTRODUÇÃO

Nas escolas, muitas vezes, a aula é lecionado de modo incompreensível para os alunos, pois o professor encontra obstáculos para melhor conduzir esta; que poderia ser facilmente passada, caso houvesse a utilização de metodologias diferentes, como práticas, animações em vídeos e atividades lúdicas. Porém, essas ferramentas didáticas podem ser complexas, pode haver falta de dedicação do professor, sendo que os interesses dos alunos são distintos, ou seja, é preciso adequar o modo correto a um estilo particular de aprendizagem de cada aluno.

A comunidade escolar deve ser aprazível, uma vez que “somente se o aluno sentir a alegria presente na escola é que ele reprimirá sua inclinação à distração, à preguiça, a facilidade” (SNYDERS, 1996, p. 27). Baseado nisso, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem levado até as escolas da rede pública uma abordagem de ensino diferente da tradicional aula com conceitos abstratos, buscando motivar os alunos a participarem do processo de aprendizado de forma ativa, estimulando-os a raciocinar, questionar, discutir e debater os conteúdos propostos, de forma lógica e científica, utilizando recursos como jogos, dinâmicas e experimentos.

¹ Laís Fernanda Machado - Autora e graduanda em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) machado1904@hotmail.com

² Maria Angélica Unterkircher Galheigo - Autora e graduanda em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) angelicagalheigo@gmail.com

³ Marcela caroline Schmit - Autora e graduanda em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) marcela.schmit@gmail.com

Porém, muitas vezes a aula teórica, que deveria servir como base para melhor compreensão de uma matéria, não é compreendida pelo aluno. A partir dessa premissa houve a iniciativa de se desenvolver animações em vídeo das quais fossem de linguagem direta e fácil compreensão para entendimento da matéria em sua maneira teórica para, quando aplicada sua prática, houver resultados positivos no aprendizado da matéria.

DESENVOLVIMENTO

O caminho para uma aula mais fascinante

A escassez da escola em associar o conhecimento científico ao conhecimento prévio demonstra a importância que as animações em vídeo e as atividades práticas proporcionam, pois o conhecimento já presente nos alunos deve ser valorizado, favorecendo assim um desenvolvimento significativo. Então, a falha da escola está “na incapacidade de estabelecer uma ponte entre o conhecimento formal que deseja transmitir e o conhecimento prático do qual a criança, pelo menos em parte, já dispõe” (SCHLIEMANN, 1988, p. 42).

Às vezes existe a necessidade de fazer concessões aos limites do momento, à necessidade de inserir o ensino crítico no uso correto da linguagem e nas questões profissionais. Mas, as eras conservadoras que impõem tais limites se fazem e se desfazem na história. Assim que o conservadorismo recuar, a resistência dos estudantes ao ensino transformador deve diminuir (FREIRE, 1987, p. 220).

Esse ensino tradicional tem ideia de “transmissão do conhecimento” e é uma aprendizagem mecânica, que ocorre quando as novas informações são aprendidas sem interagir com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva. Esse tipo de ensino é desgastante tanto para o educador quanto para o aluno; Assim, as animações em vídeo e atividades práticas devem participar do cotidiano escolar, pois desempenham atitudes que favorecem o raciocínio lógico e o desenvolvimento cognitivo. Essas ferramentas didáticas podem ser aplicadas nas mais diversas áreas da linguagem, tornando-se um ponto chamativo para os professores consolidarem os conteúdos. Entretanto, é necessário haver uma preparação para que essas atividades práticas, lúdicas e de animação em vídeo sejam efetivas no processo de ensino-aprendizagem.

O sentido real, verdadeiro, funcional, da educação lúdica estará garantido se o educador estiver preparado para realizá-lo. Nada será feito se ele não tiver um profundo conhecimento sobre os fundamentos essenciais da educação lúdica, condições suficientes para socializar o conhecimento e predisposição para levar isso adiante (ALMEIDA, 2000, p. 63).

O surpreendente papel das animações em vídeo

Para ocorrer aprendizagem significativa da linguagem científica os estudantes precisam ser capazes de integrar significados daquilo que está

sendo comunicado, e para isso é vital que o professor use diferentes sistemas semióticos como recurso de comunicação (LEMKE, 2003).

Dessa forma, o papel das animações em vídeo fica mais fácil de ser compreendido; elas atuam associando significados do que está sendo informado pelo professor com o, já presente, conhecimento prévio dos alunos. Além disso, é uma ferramenta didática muito cativante e que atrai a atenção dos estudantes, que criam um interesse maior na busca pelo conhecimento.

Na preparação das animações em vídeo, primeiramente deve ser escolhido um conteúdo específico, preferencialmente nos assuntos que os alunos demonstram maior dificuldade, como, por exemplo, cadeia alimentar. Assim, essa temática foi designada devido à grande dificuldade dos alunos em compreender desde a simples relação da cadeia alimentar para com o equilíbrio ecológico, envolvimento de trocas gasosas, a importância do calor solar, interação animais e ambientes, decomposição, alimentação, obtenção de energia, dentre outros. Até assuntos mais retilíneos à temática, como as características próprias da cadeia alimentar em si, a relação entre os animais e vegetais em produtores, consumidores e decompositores.

Após a escolha do conteúdo a ser trabalhado, é realizado um roteiro com base em livros didáticos utilizados nas escolas do ano na qual irá ser trabalhado. O roteiro deve ter um nível de clareza adequado, simplicidade para melhor interesse do aluno, e especificidade. Em seguida, são organizados os materiais a serem utilizados, como: tripé, quadro branco, canetas para o mesmo, e materiais extras para tornar o vídeo mais interessante. Dessa forma, ocorre a filmagem, com desenhos e áudios na qual o aluno consiga relacionar o assunto ao seu cotidiano para melhor entendimento e compreensão da temática abordada. Para a finalização do vídeo é feita a edição deste. Para bons resultados, o vídeo deverá ser passado depois da aula expositiva, como um resumo geral e com linguagem de fácil compreensão, fazendo com que o aluno relacione a matéria abordada ao que foi apresentada e a sua rotina.

1554

CONCLUSÃO

As atividades práticas e lúdicas, assim como os vídeos didáticos são vistos com grande importância na execução de uma determinada matéria, em assuntos gerais, tanto na disciplina de ciências quanto em outras. Mas para obter sucesso nestas atividades, a teoria deve ser compreendida pelo aluno para a execução destas não ser em vão.

Conforme AUSUBEL (1980), o conhecimento prévio dos alunos deve ser valorizado, associando-o com o conhecimento científico, para haver um sentido. Então, a execução das

animações em vídeos abordam temas de modo direto e de fácil compreensão para o aluno, demonstrando resultados relevantes nas escolas, principalmente no que se refere à aprendizagem significativa dos alunos em relação à matéria ministrada.

Dessa forma, quando se incentiva os estudantes a participarem com atividades práticas, lúdicas e com animações em vídeos, possibilita criar uma potencialidade de aproximação dos conteúdos de ensino com sua estrutura cognitiva, de forma que o conhecimento se torne substantivo para o discente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Shor, Ira. Medo e ousadia: o cotidiano dos professores**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

SCHLIEMANN, Ana Lúcia. CARRAHER, David & CARRAHER, Terezinha. **Na vida dez, na escola zero**. São Paulo: Cortez, 1988.

ALMEIDA, Paulo N. Educação lúdica: Técnicas e jogos pedagógicos. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

LEMKE, J. L. Teaching all the languages of science : words, symbols, images, and actions. 2003.

AUSUBEL, D.; NOVAK, J.; HANESIAN, H. Psicologia educacional. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

O CONTEXTO ESCOLAR E A ARTICULAÇÃO DAS AÇÕES DO PIBID

Emerson Souza Gomes¹
Dalriline Schultz²
Josilda Novacoski Silva³
Marquiana de Freitas Vilas Boas Gomes⁴

Resumo: O presente texto apresenta o resultado de uma das atividades realizadas no subprojeto “Interação Universidade e Educação Básica: Diálogos e Ações colaborativas no Ensino de Geografia”, do curso de Geografia no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, Campus Cedeteg, Guarapuava. Dentre as metas propostas no subprojeto supracitado, está o diagnóstico do contexto escolar e, neste texto, apresenta-se o resultado da pesquisa sobre as condições socioeconômicas dos alunos do ensino médio matutino, do Colégio Estadual Padre Chagas, na qual identificou-se que economicamente podem ser classificados como classe média baixa, com infraestrutura familiar estável, porém, carente de ações que amplie o acesso cultural dos alunos. Estes dados orientaram as futuras ações do PIBID na escola.

Palavras-chave: condições socioeconômicas, escola, ensino médio, pibid.

Introdução

O presente trabalho apresenta uma das atividades realizadas no subprojeto “Interação Universidade e Educação Básica: Diálogos e Ações colaborativas no Ensino de Geografia”, do curso de Geografia no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, Campus Cedeteg, Guarapuava. O objetivo deste subprojeto é contribuir para a formação dos licenciandos de Geografia, assim como, criar condições para um ensino significativo na educação básica, por meio do envolvimento dos sujeitos envolvidos no processo, professores e alunos.

1556

As ações alicerçam-se no entendimento de que a educação ocorre na interlocução entre os sujeitos, em diversos momentos e lugares (em casa, na rua, no sindicato, no ambiente de trabalho, entre outros). Contudo, a escola é um espaço que possui especificidades, pois nele se pensa, se reflete e se produz conhecimento sobre o mundo físico e social, para ler/compreender o lugar onde se vive, se situar no mundo e agir sobre ele (GOMES, 2014).

Dentre as metas propostas no subprojeto supracitado, está o diagnóstico do contexto escolar, no qual inclui-se o levantamento de dados sobre a escola, os alunos e o contexto sociocultural no qual a mesma está inserida. Sua execução está em andamento, seguindo as

¹Professor supervisor do PIBID, no Colégio Estadual Padre Chagas, gomesemerson@uol.com.br

² Acadêmica do 1º ano do Curso de Geografia Licenciatura – Bolsista do PIBID/UNICENTRO, dalrischultz@hotmail.com.

³Acadêmica do 2º ano do Curso de Geografia Licenciatura – Bolsista do PIBID/ UNICENTRO. josildacnsilva@hotmail.com.

⁴Professora orientadora no PIBID/UNICENTRO, marquiana@unicentro.br

seguintes etapas: observação pelos discentes, das aulas de Geografia ministradas pelo professor supervisor; Identificação da estrutura administrativa da escola; leitura e análise de documentos, tais como: Projeto Político Pedagógico – PPP do Colégio Estadual Padre Chagas, Proposta Pedagógica Curricular– PCD da disciplina de geografia, e do Plano de Trabalho Docente – PTD, do supervisor; pesquisa socioeconômica com alunos e professores; participação em reuniões da Associação de Pais, Mestres e Funcionários das escolas (APMF); avaliação do Livro Didático adotado pelas escolas envolvidas no projeto; e por fim acompanhamento dos conselhos de classe e reuniões pedagógicas nas escolas.

O objetivo deste levantamento e da análise é subsidiar a definição de ações por meio da compreensão do interesse dos alunos, professores e da característica da própria escola, com isso, espera-se entender quais são as demandas da comunidade escolar e orientar a construção de materiais pedagógicos mais pertinentes ao contexto de trabalho. Neste texto será apresentado o resultado do levantamento das condições socioeconômicas dos alunos do ensino médio matutino.

Procedimentos Metodológicos

1557

O diagnóstico apresentado neste texto foi realizado por meio da pesquisa junto aos alunos do Ensino Médio (EM) do Colégio Padre Chagas sobre a situação familiar: renda, escolaridade, moradia; e o sobre o próprio aluno: idade, condições estruturais que possui para os estudos, suas perspectivas futuras, entre outros. Para tanto, foram aplicados 150 questionários, o que representa 63% do total de alunos destas séries no período matutino. Foram escolhidas estas séries e período, por estar em consonância com as turmas nas quais o PIBID atua na escola.

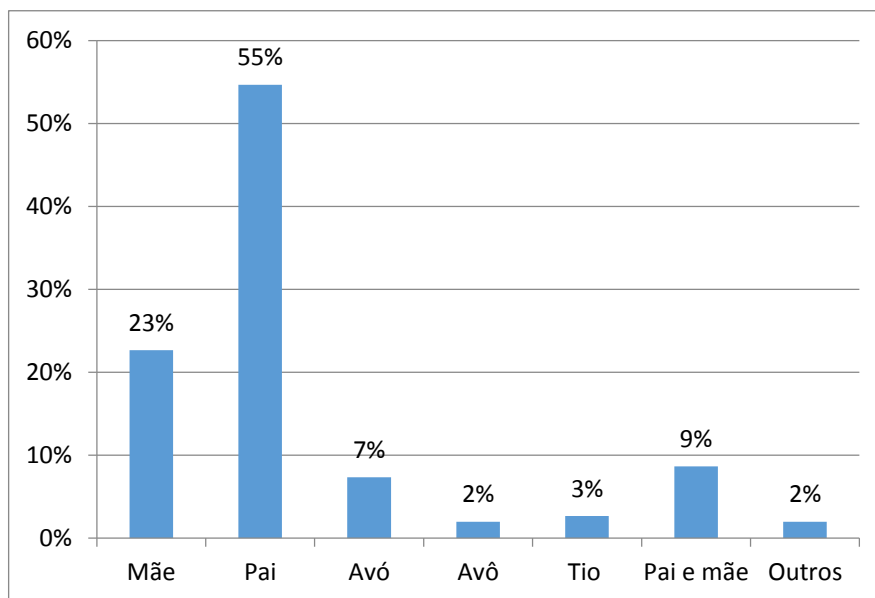
O contexto socioeconômico e cultural dos alunos do EM envolvidos com ações no PIBID-Geografia

Por meio da pesquisa, foi possível estabelecer um perfil dos alunos do EM do período da Manhã, do Colégio Padre Chagas, sendo que 93,3% deles têm idade entre 14 e 17 anos, 5,3% têm 18 anos e, apenas 1,3% tem 19 anos. Em relação à moradia, 83% reside em casa própria, sendo que 75% moram com o pai e a mãe, enquanto, 13%, com a mãe, 2% com o pai, e 4% com os avós.

Conforme gráfico 01, o pai (55%), seguido da mãe (23%), são os principais responsáveis pela renda familiar, embora os avós e os tios também aparecem no

levantamento. Em relação a renda familiar, 68% das famílias possui uma média entre 01 e 03 salários mínimos, 29% mais que 03 salários e 3% não responderam. Destes, 7% recebem bolsa família.

Gráfico 01 – Principal Responsável pela Renda Familiar



Fonte: Pesquisa de Campo, Pibid, 2014.

Com relação ao grau de escolaridade do principal responsável pela renda familiar, não há analfabetos, mas 42% não concluíram o ensino fundamental e 13% não concluíram o ensino médio. Os demais, 27% possui ensino médio completo e 17% possui ensino superior, e 1% não responderam a questão.

Os dados em seu conjunto evidenciam que as famílias dos alunos do ensino médio matutino, desta escola, são de classe média baixa, porém, não se pode afirmar que não haja condições materiais, pois, embora a renda não seja elevada, a maioria possui moradia, moram com os pais, e possui renda fixa, diferente de alunos de outras escolas da periferia de Guarapuava, cuja carência material é bem mais acentuada.

Em relação ao aluno especificamente, 20% trabalham, 53% nunca trabalharam, e 25% embora não estejam trabalhando, já trabalharam, e 2% não responderam a pesquisa. Porém, se pudessem escolher 63% gostaria de trabalhar e estudar, 16% só estudaria e 17% só trabalharia. Sobre a sequencia nos estudos, 78% pretendem cursar ensino superior, 3% tem interesse por ensino superior e técnico, e 5% só técnico, 13% não sabem, e 1% não pretende continuar os estudos. Do total de respondentes, 1% não respondeu esta questão.

A proporção de alunos que tem acesso a internet é bastante expressiva 95,3%. Sendo os principais locais de acesso, a própria casa e o celular. A escola aparece apenas com 1,3% das opções de acesso. A internet e a televisão são as principais fontes de informação.

Estes dados evidenciam que os alunos do ensino médio matutino não possuem uma condição socioeconômica precária, tampouco muita dificuldade ao acesso cultural.

Sobre o relacionamento que estabelecem na escola, 57% respondem que nunca sofreu qualquer tipo de conflito/constrangimento, porém, 13% apontaram que sofreram bullying, 13% agressão física, 1% discriminação racial, 16% sofreram algum tipo de violência (agressão verbal, física, bullying, perseguição). Ou seja, quase metade dos alunos já foram vítimas de violência. O que denota a importância de considerar a sociabilidade juvenil nas discussões.

Com relação a escola, os alunos fizeram uma boa avaliação, 61% consideram boa e 24% excelente. Apenas 14% avaliaram como regular e 1% péssima. No que diz respeito a estrutura física, 63% considera boa e 3% excelente, enquanto 29% considera regular, 5% ruim e 1% péssima. Estes dados mostram que as condições socioeconômicas, estruturais e físicas da escola não são obstáculos efetivos no trabalho do professor, porém, outros elementos devem ser analisados, aos quais o PIBID está aprofundando, sobretudo, a perspectiva do professor sobre o seu trabalho e a própria escola.

1559

Considerações Finais

A construção do diagnóstico sobre a realidade escolar tem sido uma preocupação central do PIBID de Geografia nesta primeira etapa do subprojeto, sobretudo, porque a equipe compreende que não é possível elaborar ações desconectadas do seu contexto de realização. Os dados que apresentamos aqui, evidenciam que as condições econômicas, sociais e culturais dos alunos do ensino médio não são precárias. As famílias possuem uma condições estrutural relativamente favorável e a escola apresenta uma boa infraestrutura. Não significa que não haja carências, mas sim que as condições mínimas, no contexto dos aspectos aqui analisados, estão a disposição do professor para realizar um bom trabalho.

Referências Bibliográficas

Gomes, Marquiana de Freitas Vilas Boas. Formação Continuada de Professores: reflexões a partir de experiências em projetos de educação ambiental. Revista Currículo Sem Fronteiras, on line, Volume 14, n. 1, p. 62-75, jan./abr.2014. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/index.htm>

O CORPO COMO CONTEÚDO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Bruna Gisele Barbosa¹
Lucas Menon²
Margareth Piazzetta Antunes³
Emerson velozo⁴

Resumo: O presente trabalho consiste em um relato de experiência no âmbito do Projeto Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de Educação Física, da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). O projeto em questão, focado no trabalho pedagógico com o tema corpo na Educação Física escolar, é realizado no Colégio Estadual São Vicente de Paulo, Irati- PR. A partir dos aportes teóricos da cultura corporal foram propostas intervenções pedagógicas que tomaram o corpo como dimensão da existência humana que precisa ser tematizada e valorizada nas aulas de Educação Física. As intervenções possibilitaram a ampliação dos saberes dos alunos sobre o tema “corpo”, bem como a participação efetiva dos mesmos nas atividades propostas, alcançando os objetivos inicialmente propostos no projeto.

Palavras-chave: Educação Física. Cultura Corporal. Corpo.

Introdução

Por meio da intervenção pedagógica desenvolvida no Projeto Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) - Educação Física, da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), com ações no Colégio Estadual São Vicente de Paulo, localizado no Município de IRATI-PR, o presente trabalho buscou tratar pedagogicamente o tema corpo nas aulas de Educação Física.

Por muito tempo, vimos a Educação Física Escolar ser lembrada em razão da sua relação quase exclusiva com o ensino do esporte, ou, mais precisamente de algumas modalidades esportivas. Apesar dos avanços obtidos no campo acadêmico da Educação Física nas últimas três décadas, ainda é frequente os casos em que as aulas no contexto escolar se restringem ao ensino de quatro esportes coletivos tradicionais (Basquetebol, Futsal, Handebol e Voleibol). Se junta a isso o fato de em muitos cenários, as demais manifestações da cultura corporal de movimento (ginásticas, danças, lutas e jogos) raramente possuírem tempo e espaço nas aulas da disciplina e quando possuem, estes se apresentam nitidamente reduzidos.

A história da Educação Física nos mostra que os conteúdos eram ensinados, muitas vezes considerando o aluno como ser que possui um corpo meramente biológico e que eram as suas características físicas que definiam o tipo de atividade que deveria realizar. Com isso,

¹ Graduando em Educação Física, UNICENTRO, brunagisele08@hotmail.com.

² Graduando em Educação Física, UNICENTRO, lucasmenon98@hotmail.com.

³ Graduada em Educação Física, Professora de Educação Física do Colégio Estadual São Vicente de Paulo. margarethpiazzetta@gmail.com

⁴ Graduado em Educação Física, Professor Doutor, UNICENTRO, emersonveloso@yahoo.com.

surge uma questão: Como podemos efetivar mudanças nas aulas de Educação Física, de modo que o corpo seja visto a partir de uma contextualização mais abrangente, como produto e produtor de história e de cultura?

Segundo o Soares et al. (1992, p.39), "O homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando, etc. Todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, ou desafios, ou necessidades humanas". Essa ideia dos autores faz com que possamos entender que os seres humanos não são determinados biologicamente, mas se constituem como fruto da história, da sociedade e da cultura em que vivem. Essas ideias podem contribuir para a discussão sobre questões culturais, que são fundamentais para a educação física, pois isto proporciona a possibilidade da mudança no olhar sobre o corpo durante as aulas e na própria sociedade. Afinal, devemos observar que não somos formados apenas por um conjunto de ossos, músculos, articulações e células. Além disso, não são as características biológicas que definem o que vai ser ensinado nas aulas.

O presente trabalho busca tematizar o corpo nas aulas de Educação Física, pois ele se constitui como a dimensão do ser humano que possibilita a existência de uma Cultura Corporal. Assim, o corpo é visto como sede de significados sociais que possui sentidos específicos de acordo com a realidade em que está inserido. Isso é o que possibilita falarmos em uma cultura do corpo.

É preciso identificar e perceber como as pessoas são, como se relacionam, como agem e interagem, e mergulhar no significado das ações identificadas pelos indivíduos em suas sociedades, tornando relevante a cultura onde vivem, pois cultura consiste em estruturas de significados socialmente estabelecidos (GEERTZ, 1989, p. 23).

Visando romper com a maneira tradicional como os conteúdos têm sido tratados na Educação Física, faz-se necessário integrar e interligar as práticas corporais de forma mais reflexiva e contextualizada. Assim, optamos por pautar nossas intervenções por meio dos Elementos Articuladores apresentados das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Estado do Paraná. "Tais elementos não podem ser entendidos como conteúdos paralelos, tampouco trabalhados apenas teoricamente e/ou de maneira isolada. Como articuladores dos conteúdos, se constituem como elementos que podem transformar o ensino da Educação Física na escola". (PARANÁ, 2008, p. 53).

Este trabalho considera o quanto é necessário garantir aos alunos um ensino de qualidade, possibilitando a aquisição de novos conhecimentos e superando o ensino de Educação Física que trata apenas das modalidades e técnicas esportivas. Além disso, se

mantém o reconhecimento das necessidades dos alunos, bem como o respeito ao aporte cultural e as diferenças.

Desenvolvimento

As atividades do PIBID/Educação Física da UNICENTRO iniciaram em 14 de março de 2014. Ao longo do ano foram realizadas reuniões envolvendo os alunos bolsistas, supervisores das escolas e coordenadores com o objetivo de estudos e organização das ações inerentes ao projeto. Os bolsistas dedicaram o tempo no projeto ao estudo, o conhecimento da cultura escolar, o auxílio aos professores na preparação e condução das aulas, e à elaboração de intervenções específicas sobre o tema corpo.

As aulas organizadas a partir do elemento articulador Cultura Corporal e Saúde tiveram participação efetiva dos alunos, por meio de atividades que valorizaram a ampliação dos conhecimentos, o diálogo, o questionamento, e a troca de informações sobre a noção de saúde. Um importante objetivo do projeto é abordar a saúde de maneira a superar o olhar reducionista com que esta noção tem sido vista na Educação Física, quando valoriza apenas a o desenvolvimento da aptidão física do ser humano como a contribuição que a área pode ter para a vida saudável. No sentido oposto desta visão, o projeto procura contextualizar o corpo e a saúde considerando aspectos históricos, culturais, econômicos, subjetivos entre outros, demonstrando as complexas relações que podemos fazer entre a cultura corporal e a vida saudável.

1562

Uma das estratégias do projeto está na substituição da noção de aptidão física pela de prática corporal para refletir a relação da educação física com a saúde. Se a primeira noção denota que a saúde pode ser conseguida através do aprimoramento da aptidão física, a qual é obtida por meio da atividade física, quando operamos com a segunda noção, não negamos a lógica anteriormente exposta, mas a ampliamos. Ao operarmos com a noção de prática corporal, destacamos que não apenas as atividades que promovem aptidão física possuem potencial contribuição à saúde. Exemplo disso pode ser uma atividade rítmica ou um jogo, que mesmo não contribuindo para ao aprimoramento da aptidão física do sujeito, certamente se constituem como atividades saudáveis, visto que saúde envolve várias dimensões, como a sociabilidade, o prazer, a ludicidade etc.

Ao abordar o tema Corpo e Saúde, utilizamos estratégias e dinâmicas que possibilitassem ilustrar diferentes tipos de corpos e suas condições na sociedade contemporânea: vistos “como padrão de beleza”; os que apresentam estado patológico

(anorexia, bulimia); os modificados por cirurgias plásticas; os que apresentam marcas sociais da nossa época (tatuagens, piercings); dos grupos tribais, com suas especificidades; as relações com a alimentação considerada saudável etc. Com isso, possibilitamos a compreensão do corpo como construção cultural e histórica, fazendo com que eles percebam que é possível a compreensão da cultura corporal das diferentes sociedades. Também abordamos as influências que produzem a cultura corporal, as quais tem origem nas tradições, na família, na escola, nos meios de comunicação etc.

Ao abordar o tema Corpo e Ludicidade, foram realizadas atividades recreativas, sempre considerando que os diferentes tipos de corpos são todos capazes de realizar as atividades propostas. A proposta tentou mostrar que mesmo em se tratando de tema diferentes daquilo que os alunos estão acostumados no caso, o esporte, as aulas podem ser instigantes, e propiciar a ampliação dos saberes sobre a cultura corporal. O objetivo do tratamento pedagógico da ludicidade nas aulas de Educação Física, consiste na valorização desta importante dimensão da existência humana, pois, a educação não pode considerar apenas as atividades que se pautam nos ideais ocidentais de racionalidade.

A consideração das características culturais dos alunos, como defendem Daolio (2007) e Neira e Nunes (2006) favoreceu o ensino de conteúdos relacionado aos temas corpo e saúde e corpo e ludicidade, visto que as concepções dos próprios discentes sobre estas temáticas foram valorizadas. Além disso, o projeto possibilitou aos alunos a vivência dos aspectos lúdicos, que emergem das práticas corporais.

1563

Conclusão

A partir dos estudos e intervenções realizados no âmbito do PIBID, pudemos experimentar o trabalho pedagógico na Educação Física escolar. A participação efetiva dos alunos nas atividades propostas possibilitou atingirmos os objetivos inicialmente propostos no projeto, no sentido de tratar dos conteúdos da Cultura Corporal e Saúde e Cultura Corporal e Ludicidade que são os eixos articuladores das Diretrizes Curriculares da Educação Básica-Educação Física.

Quanto ao prosseguimento da proposta, continuaremos buscando alcançar os objetivos coerentes com a proposta de Educação Física como disciplina que trabalha pedagogicamente com a Cultura corporal, no sentido de proporcionar conhecimento mais amplo e significativo sobre as diferentes manifestações corporais que constituem o objeto de estudo da Educação Física. Ressaltamos a importância que a consideração das experiências vividas pelos alunos

teve neste projeto, pois, a partir delas, as ações pedagógicas foram orientadas de modo a proporcionar reflexões sobre o modo como vivenciam a cultura corporal no cotidiano e o que isto implica para a sua formação educacional.

Referências Bibliográficas:

DAOLIO, J. **Os significados do corpo na cultura e as implicações para a Educação Física. Movimento** (ESEF/UFRGS), Porto Alegre, v. 2, n. 2, ago. 2007. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2184>>. Acesso em: 01 de setembro de 2014.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan 1989.

NEIRA, M. G. e NUNES, M. L. F. (2006). **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. São Paulo: Phorte Editora

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica-Educação Física**. Curitiba: SEED, 2008.

SOARES, C. L. ET AL. **Metodologia de ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

O DESAFIO DE ENSINAR GEOMETRIA A ALUNOS SURDOS

Danilo Nenen de Mello
Jéssica Karolinne Medeiros Nascimento
Ana Beatriz dos Reis
Joseli Almeida Camargo

Resumo: O presente trabalho aponta sugestões de práticas que buscam promover o desenvolvimento escolar de alunos surdos, inseridos em salas regulares. O trabalho foi desenvolvido pelos bolsistas do PIBID/Matemática/UEPG, com um aluno do Colégio Estadual Professor Eugênio Malanski. Observou-se que as metodologias ainda não se adaptam com clareza às necessidades especiais que estes alunos apresentam. Falta ainda investimento em formação continuada para que estas práticas sejam consideradas satisfatórias. Acima de tudo este trabalho propõe uma reflexão sobre a efetividade das políticas inclusivas.

Palavras-Chave: Geometria. Surdez. Inclusão.

Introdução

O presente estudo analisa a trajetória, importância e preconceitos arraigados em nossa cultura educacional no que diz respeito ao trabalho pedagógico com alunos surdos. Pauta-se na necessidade de se desenvolver metodologias diferenciadas que pensem o discente e planejem atividades didáticas de acordo com suas reais possibilidades, objetivando o total desenvolvimento deste indivíduo enquanto ser humano e cidadão crítico, participativo e consciente de si enquanto transformador da realidade. Assim sendo, busca compreender as práticas metodológicas aplicadas hoje no trabalho com estes alunos, seus êxitos e desventuras, para que se possa pensar em maneiras de adaptá-las a propostas verdadeiramente inclusivas.

Ao pensarmos no histórico da surdez vemos que durante muito tempo houve uma preocupação em adequar o indivíduo surdo à sociedade falante, desrespeitando sua identidade para que houvesse uma suposta “normalização” deste sujeito. Muitas dessas práticas impunham-se à criança de forma arbitrária, forçando-a a atividades de fonação contrárias à sua natureza única e cultural. Sua própria linguagem fora, muitas vezes, banida das escolas e dos centros educativos, vista como um impedimento ao seu desenvolvimento enquanto indivíduo útil à sociedade, preparado para adequar-se ao mercado de trabalho. Deste modo vemos que a História da surdez foi marcada pela exclusão, desrespeito e desconsideração, por parte de políticas que não reconheciam estes indivíduos como integrantes de uma comunidade autônoma, com características culturais e linguísticas próprias.

Ao final do século XX e início do século XXI nos deparamos com uma verdadeira revolução no modo de se enxergar o indivíduo surdo e seu modo de vida. Tal fenômeno social

acaba refletido, também, na educação, e surge a necessidade de se chegar a propostas educativas compreensivas, cujas atividades possam se adequar ao indivíduo. É neste contexto que se torna imprescindível que a Matemática também seja voltada a um trabalho considerado, e que assim o seja também a Geometria.

Desenvolvimento

Antes de tudo, o professor deve se colocar em posição de alteridade, buscando compreender o aluno a partir de seu ponto de vista, tentando imaginar como se dá a construção do conhecimento uma vez que o registro auditivo lhe é vedado. Não se pode impor o mesmo tratamento educacional direcionado a alunos ouvintes àqueles indivíduos surdos uma vez que mais do que uma característica física, a surdez é uma marca cultural. Sendo assim, tendo uma cultura própria, uma identidade própria também se tem uma maneira única de construir o conhecimento. As atividades pensadas a estes alunos têm, portanto, de ser diversas, de modo a incluir as particularidades de seu processo de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, nós, bolsistas do PIBID/Matemática da Universidade Estadual de Ponta Grossa juntamente com Katia Aparecida Ferreira intérprete da aluna, buscamos aplicar alguns encaminhamentos em sala de aula, para alunos surdos regularmente matriculados no Colégio Eugênio Malanski, no município de Ponta Grossa – Pr, com o desafio de ensinar geometria. Para isso usamos de materiais concretos como: Tangram, tabuleiro de xadrez, material dourado, canudinhos de plásticos e cubos de madeira, nas aulas onde foram trabalhados perímetro, área e volume.

Assim percebemos que as práticas mais comuns são aquelas que buscam relacionar os conhecimentos à percepção visual-espacial do surdo, enfocando esta abordagem em detrimento de uma exclusivamente teórico-escrita. Como afirma Miranda & Miranda, Surdos: “Toda informação, para ser compreendida pelo surdo, deve passar e explorar sua competência mais desenvolvida, que é a visual-espacial.” (2011, p.40).

Ao demonstrar os conteúdos de forma expositiva, a apreensão cognitiva do aluno passa a ter um caráter majoritariamente ligado à visão e à simbologia, que se relaciona de maneira íntima com a língua de sinais.

Em outras palavras, através de recursos visuais tais quais cartazes, uso de materiais concretos, apresentações de slides, o indivíduo passa a construir as estruturas mentais necessárias ao entendimento da geometria, numa base empírica capaz de estabelecer conexões

entre o objeto de estudo e sua funcionalidade prática; sua aplicação e fundamentos. Uma vez que o professor possua conhecimento (ainda que mínimo) em LIBRAS, este processo se aprofunda e amplia. “O educador não precisa ter formação especializada, mas é necessário que se torne um pesquisador do seu saber e do seu fazer” (FERREIRA, 1996, apud MIRANDA; MIRANDA, 2011, p.38). O ideal é que haja um intérprete acompanhando este indivíduo para que possa auxiliá-lo como mediador do conhecimento. No entanto só isso não basta. É necessário estabelecer pontes entre o professor e o aluno e entre o aluno e o conteúdo; faz-se preciso que as metodologias sejam adequadas à capacidade e funcionalidade do educando: suas necessidades têm de ser levadas em consideração, na prática buscamos orientar individualmente a aluna surda com o auxílio da intérprete, para a compreensão dos conteúdos. Porém, como não possuíamos um conhecimento aprofundado sobre Libras, nós do Pibid trabalhamos em conjunto em todas as atividades realizadas, com o auxílio da intérprete, para melhor atender as necessidades da aluna. O trabalho em conjunto foi de suma importância para obtermos um melhor aproveitamento no processo de aprendizagem do aluno em questão.

Analisando as respostas temos que os profissionais atuantes em situação de inclusão ainda sentem uma carência, principalmente no que tange às propostas governamentais, para que suas práticas sejam realmente adequadas a estes indivíduos. Ainda faltam intérpretes para atender à demanda de alunos, bem como materiais adaptados e estruturas físicas nas escolas e salas de aula que possam suportar a recepção desses alunos. Faltam, também, cursos de capacitação e formação continuada onde estes educadores possam aprender a trabalhar de forma eficaz com as diferenças, bem como tenham suporte para lidarem com estas situações.

Apesar disso, vemos que as propostas metodológicas acabam sendo bastante inventivas diante dos desafios que um aluno surdo representa. Os professores, numa jornada autodidata e em buscas incansáveis, buscam adequar-se à realidade de seus alunos; quando não, apenas o tratam como mais um em sala de aula, dispostos a dedicar-lhe as mesmas metodologias aplicadas aos demais alunos.

Conclusão

O trabalho com alunos surdos, neste caso, com o aluno matriculado no Ensino Fundamental do Colégio Estadual Professor Eugênio Malanski, foi muito significativo, pois, utilizando do material concreto, foi possível perceber o envolvimento e o entusiasmo do aluno na realização das atividades, pois, para o aluno surdo é muito importante a visualização e o

toque, já que esses são os caminhos mais acessíveis para que a aprendizagem aconteça. Apesar de diversificado, ainda é um trabalho pautado na tentativa e no erro e que possui ainda pouco referencial teórico para embasar a prática do docente. Faltam pesquisas que pensem a diversidade e busquem efetivamente uma sociedade inclusiva; que queiram incorporar o indivíduo surdo de uma maneira adequada e respeitosa; que abraça suas diferenças, possibilidades e limitações.

Referências Bibliográficas

ARROIO, Richard dos Santos. Ensino de Matemática para Alunos Surdos com a Utilização de Recursos Visuais. Disponível em: <http://bit.profmatsbm.org.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/360/2011_00227_RICHARD_DOS_SANTOS_ARROIO.pdf?sequence=1>. Acesso em: 5 de jul. de 2014.

COSTA, Walber Christiano. MAGALHÃES, Priscilla Giseli Silva. Educação Matemática para Alunos Surdos: Importância do Tradutor-Intérprete de Libras. Disponível em: <<http://www.sbempa.mat.br/Boletim/Anais/secoes/CC0101.pdf>> Acesso em: 5 de jul. de 2014.

LEONEL, Renata. Ensino da Matemática para Surdos Inclusos em Salas Regulares do Ensino Médio: Possibilidades e Desafios. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/nupem/anais_vii_epct/PDF/CIENCIAS_EXATAS_E_DA_TERRA/Matematica/05_492_RleonelartigoCompleto.pdf> Acesso em: 5 de jul. de 2014.

1568

LOBATO, Maria José Silva. NORONHA, Amorim Claudianny. O Aluno Surdo e o Ensino de Matemática: Desafios e Perspectivas na Escola Regular de Ensino em Natal, RN. Disponível em: <<http://www.conferencias.ulbra.br/index.php/ciem/vi/paper/viewFile/815/69>> Acesso em: 1 de jul. de 2014.

SILVA, Degmar Augusta da. O papel do professor em face da diversidade cultural. 2008. Disponível em: <http://www.artigonal.com/ciencia-artigos/o-papel-do-professor-em-face-da-diversidade-cultural-614591.html> Acesso em: abr. 2013.

SOUZA, Maria Clara de Melo Magalhães. Dificuldades no Ensino da Matemática para Surdos. Disponível em: <<http://www.ucb.br/sites/100/103/TCC/22009/MariaClaradeMeloMagalhaesSouza.pdf>> Acesso em: 5 de jul. de 2014.

MIRANDA, Crispim Joaquim de Almeida; MIRANDA, Tatiana Lopes de. O Ensino de Matemática para Alunos Surdos: Quais os Desafios que o Professor Enfrenta?

Revemat: R. Eletr. de Edu. Matem, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 31-46, 2011.

O DESPERTAR PARA O MUNDO DE PLATÃO

Inês Vitória Nabosny Pinheiro
Ana Beatriz dos Reis
Joseli Almeida Camargo

Resumo: Este trabalho traz o relato de uma oficina desenvolvida pelos acadêmicos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID/Matemática, juntamente com a professora supervisora no Colégio Estadual Professor Eugênio Malanski na cidade de Ponta Grossa-PR. A proposta da oficina foi organizar uma sequência didática para a construção de poliedros utilizando canudos, com os alunos do 7º ano D do Ensino Fundamental. As construções desenvolvidas foram: tetraedro, cubo, octaedro, dodecaedro, icosaedro. Esta oficina teve como objetivo possibilitar a compreensão dos conceitos de poliedros de Platão como vértice, aresta, face. As construções ocorreram durante 12 aulas de matemática considerando que a utilização de materiais manipuláveis são elementos motivadores e facilitadores da aprendizagem, favorecendo a apreensão de conceitos acerca dos poliedros.

Palavras-chave: Poliedro de Platão. Oficina Pedagógica. PIBID.

Introdução:

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID tem como uma das propostas a inserção dos acadêmicos no cotidiano das escolas da rede pública estadual, proporcionando-lhes oportunidades de participação e criação em práticas docentes e em experiências metodológicas. É em tal contexto que os acadêmicos bolsistas PIBID/Matemática organizaram uma sequência didática para a construção dos poliedros de Platão utilizando canudos, com os alunos do 7º ano D do Colégio Estadual Professor Eugênio Malanski na cidade de Ponta Grossa – PR.

A geometria é um dos tópicos matemáticos em que a maioria dos alunos apresenta dificuldades em entender, por isso a presente proposta foi elaborada para explorar os Poliedros de Platão, e suas características, em uma oficina pedagógica.

Oficina na prática pedagógica é uma reflexão sobre o ensino, possibilitando articulações entre a teoria e a prática e proporciona oportunidades de vivenciar situações concretas e significativas.

A oficina Poliedros de Platão foi dividida em quatro etapas. Primeira etapa: discussão sobre o tema, incluindo uma breve história sobre Platão, enfatizando o interesse dos alunos no estudo dos poliedros e os conceitos de geometria como polígonos, vértices, ângulos, arestas e faces. Segunda etapa: Esta etapa teve como objetivos, possibilitar a compreensão dos conceitos de poliedros regulares, por meio da prática e da visualização com o auxílio da régua, tesoura e canudos de PVC, além de estimular a criatividade dos alunos. Terceira etapa: construção e montagem dos cinco Poliedros de Platão (tetraedro, hexaedro, octaedro,

dodecaedro e icosaedro), com canudos, destacando durante a construção os elementos: arestas, vértices e faces. Quarta etapa: construção de uma tabela sobre aresta, face e vértice.

O objetivo, ao realizar esta oficina foi resgatar um pouco do conhecimento geométrico de cada aluno. As atividades propostas visaram identificar os poliedros regulares, reconhecer a existência de apenas cinco, conhecer a origem dos poliedros, identificar os poliedros platônicos e, como fez Platão, relacioná-los com os elementos primordiais: a água, o fogo, a terra, o ar e o Universo.

Desenvolvimento

Segundo Ribeiro (2008) Platão nasceu em Atenas por volta de 428 a.C. e é considerado um dos grandes filósofos da humanidade. Fundou uma Academia na qual se achava inscrito sobre a porta “Que ninguém que ignore a Geometria entre aqui” (Boyer, 1999, p. 58).

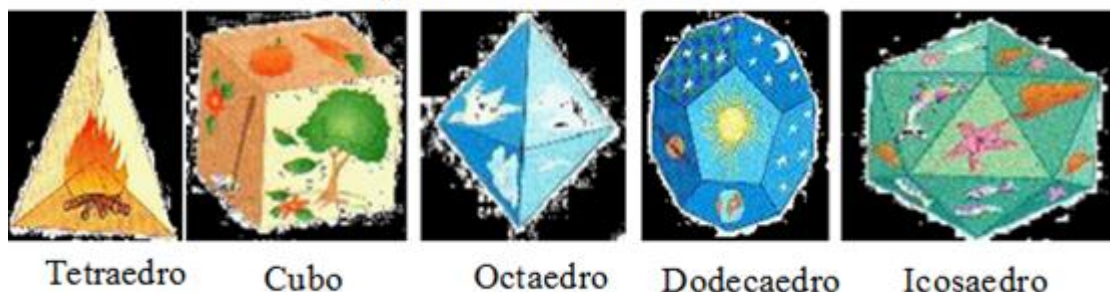
Para Platão o universo era formado por um corpo e uma alma, ou inteligência. Na matéria ele relacionava com os triângulos ou quadrados, formando-se elementos que diferiam entre si pela natureza.

O tetraedro representa o fogo, pois seu átomo teria a forma de um poliedro com quatro lados. O cubo, único poliedro regular com seis faces quadrangulares, representa a terra porque Platão acreditava que átomos da terra seriam cubos, os quais permitiam ser colocados perfeitamente lado a lado, dando-lhes estabilidade. O octaedro representava o ar, pois o modelo de Platão para o átomo de ar era um poliedro com oito faces.

O icosaedro representava a água porque acreditava que os átomos de água teriam forma de icosaedros.

1570

Figura 1 – Poliedros de Platão



Fonte: Bitencourt, 2011

A partir destas informações a oficina foi desenvolvida através da construção dos poliedros de Platão. Os alunos utilizaram a régua para medir o comprimento dos canudos e com a utilização da tesoura cortaram na medida marcada.

Foi explicado aos alunos passo a passo o processo de construção de cada poliedro, instigando-os sempre a reconhecer: aresta, vértices e faces, durante a montagem dos poliedros.

Observando as construções foram verificadas as seguintes relações:

Tabela construída com os alunos do 7º ano

Poliedro de Platão	Total de Vértices(V)	Total de Aresta (A)	Total de Faces (F)	As suas Faces São:
Tetraedro	4	6	4	Triângulos
Hexaedro	8	12	6	Quadrados
Octaedro	6	12	8	Triângulos
Dodecaedro	20	30	12	Pentágonos
Icosaedro	12	30	20	Triângulos

Fonte: o autor

1571

Os alunos ficaram entusiasmados com a aplicação da oficina. Quando passamos a prática, ou seja, os alunos teriam que montar seus próprios poliedros, houve certa dificuldade em entender o processo de construção, no entanto no decorrer da oficina percebemos que os alunos interagiam entre os grupos e começaram a tirar suas dúvidas com os acadêmicos.

A oficina tornou-se uma atividade divertida e foi por meio da diversão que os alunos aprenderam sobre os poliedros de Platão.

Alunos do 7º ano D, do Colégio Estadual Professor Eugênio Malanski, 09/06/2014



Fonte: o autor

Conclusão

A princípio, os alunos apresentaram dificuldades em identificar os poliedros, mas ao desenvolver da oficina os alunos demonstraram envolvimento e maior facilidade para compreender os elementos que compõem os poliedros.

Os alunos perceberam a importância da oficina que iria além de uma aula divertida e interativa, uma vez que eles próprios construíram os poliedros, facilitando o aprendizado e verificando e visualizando o conteúdo estudado.

A utilização de atividades deste tipo como instrumento auxiliador do processo de ensino-aprendizagem é satisfatório, pois os alunos demonstraram interesse no processo de construção, e relacionavam os elementos dos poliedros com o seu cotidiano, ou seja, relatarão imagens e objetos que possuíam em suas casas, imagens de filmes com pirâmides, prédios entre outros. Os alunos apreciaram a oficina, participavam e ajudavam uns aos outros, estavam atentos a tudo que era pedido e em momento algum dispersaram para assunto fora do que estava sendo trabalhado.

Acreditamos que o PIBID é um programa que proporciona um grande potencial formativo para os licenciandos. Assim, o elo Universidade/Escola/Licenciatura em Matemática apresenta um caminho visando favorecer mudanças à melhoria da educação no Brasil.

1572

Referências

BOYER, Carl B. **História da matemática**. São Paulo: Edgard Blucher, 1999.

FIGURA, Sólidos associados aos elementos primordiais. Disponível em <http://celiabitencourt.blogspot.com/2011/06/labao-e-os-solidlatonicos.html> Acesso em 20/09/2014.

RIBEIRO JR., W.A. *Platão*. Portal Graecia Antiqua São Carlos. Disponível em www.greeciantiga.org/arquivo.asp?num=0336. Consulta: 20/09/2014.

O EDUCAR NA EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL: Desafios para a iniciação a docência

Alice de Lima Przyvara¹
Queli Jovilda Marques Franke²
Rosana Nascimento Giongo³
José Luiz Zanella⁴

Resumo: Vivencia-se um momento no qual o distanciamento da construção e aquisição de valores afetivos reflete no espaço escolar, em indisciplina, violência, falta de respeito com professores, coordenadores colegas e conseqüentemente, esse panorama indisciplinar, quando não trabalhado, se reflete em questões sociais. Encontramo-nos frente a esse cenário, aprendendo a ser professor e ao mesmo tempo, temos como desafio: ensinar educando. Com isso, esse trabalho tem como objetivo apresentar as experiências acumuladas por um grupo de alunos do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em uma Escola de Tempo Integral.

Palavras-chave: Educar. Iniciação a docência. Escola de Tempo Integral.

Introdução

Em todo contexto escolar, cada vez mais, os nossos alunos estão deixando de praticar gestos de gentileza, que fazia parte do cotidiano das crianças e atualmente estão ficando esquecidas na educação de nossos alunos. Este comportamento contribui para o mundo individualista que se impregna com força e rapidez nas escolas, famílias e no meio social e dificulta o trabalho docente. Nessa perspectiva, se desenvolveu o tema deste trabalho, "ensinar educando", visando ampliar as possibilidades expressivas do aluno, na busca de resgatar os valores morais e sociais. Frente às observações, nos deparamos com a problemática deste trabalho, além de ensinar conhecimentos, encontram-se muitos desafios educacionais. E, dentre estes, está à iniciação a docência, ou seja, temos o desafio de aprender a ser professor e ao mesmo tempo: ensinar educando. Como lidarmos com essa situação? O que consiste o educar em uma escola de tempo integral? Como relacionar a docência com o educar?

Este estudo se justifica por considerar de suma importância que as crianças saibam que precisam adquirir "bons modos", assim, compreenderam que os valores morais adquiridos na infância, são essenciais em todas as fases da vida. Deste modo, os valores morais outrora

¹ Acadêmicas do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE, Francisco Beltrão, bolsista PIBID. [E-mail:alicethamara@hotmail.com](mailto:alicethamara@hotmail.com)

² Acadêmicas do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE, Francisco Beltrão, bolsista PIBID. [E-mail:quelim23@hotmail.com](mailto:quelim23@hotmail.com)

³ Acadêmicas do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE, Francisco Beltrão, bolsista PIBID E-mail: rosanacngiongo@hotmail.com

⁴ Professor Coordenador e Orientador do PIBID no campus da Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE, Francisco Beltrão. E-mail: zanellazl@hotmail.com

ficavam delegados apenas às famílias, precisam ser retomadas, reforçadas dentro do âmbito escolar em práticas constantes. Sendo assim, esse trabalho segue apresentando a contextualização da Escola Sagrado Coração. Posteriormente traremos alguns apontamentos teóricos e metodológicos que fundamentam nossas experiências de Iniciação a Docência, com o Tempo Integral. Por fim, das considerações plausíveis a este relato de experiência formativa no Pibid.

2 – DESENVOLVIMENTO

2.1 DIMENSÃO INSTITUCIONAL DA ESCOLA SAGRADO CORAÇÃO

A Escola Municipal Nossa Senhora do Sagrado Coração – Educação Infantil Ensino Fundamental está localizado no Bairro Padre Ulrico, na Cidade de Francisco Beltrão, estado do PR. O Tempo integral atende cento e oitenta e sete alunos. A estrutura física encontra-se em boas condições de funcionamento e atende as demandas. A estrutura de pessoal é composta por: direção, coordenação, auxiliar administrativo, auxiliares de serviços gerais e guardião. A equipe de professoras conta com onze professores. São realizadas oficinas de artesanato, artes, dança e música, karatê, jogos, reforço, qualidade de vida e violão. As turmas são divididas conforme a idade dos alunos correspondentes ao ensino regular, sendo turmas de 1 a 10. Está localizada na zona leste do município, bairro classe média baixa, assim, os alunos do tempo integral são filhos de pedreiros, empregadas domésticas, reciclagem, entre outras. A grande maioria dos pais participa ativamente na escola, enquanto outros dão pouco valor ao trabalho da escola.

1574

A **proposta de Educação Integral** pensa em estratégias que assegurem às crianças e ao adolescente o acesso aos veículos de comunicação, ao domínio de diferentes linguagens, à prática da leitura, à crítica e, principalmente, à produção de comunicação como instrumento de participação democrática. A presente proposta tem como objetivo a melhoria da qualidade de ensino, socializando educando, resgatando-lhes auto-estima e, preparando-os para a vida.

2.2 FUNDAMENTAÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

Partindo da problemática levantada durante nossas observações do contexto escolar, referentes à como integrar a afetividade à prática pedagógica da educação e que contribuições a relação afetiva pode oferecer ao processo de aprendizagem, no sentido de como ensinar educando, trazemos para essa discussão a fala de Paulo Freire, quando diz:

[...] Como professor [...] preciso estar aberto ao gosto de querer bem aos educandos e à prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre “seriedade docente” e “afetividade”. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. (FREIRE, 1996, p. 159)

Se tratando da prática docente que está diretamente ligada com as relações humanas, devemos ter a afetividade aliada com a seriedade de nossa futura profissão, pois, atualmente se deparamos com uma carência afetiva por parte dos alunos, indiferentemente do contexto social no qual se encontram, a qual leva a problemas emocionais que são posteriormente refletidos em sua educação.

A educação escolar e a educação familiar devem andar de mãos dadas. É necessário que os pais conheçam e se interessem pelo planejamento escolar e que, a escola por sua vez, tenha uma relação de auxílio com os pais e conheça a realidade em que se encontra esta família.

Será que podemos dizer que os melhores filhos são aqueles cujos pais são felizes? E a felicidade destes pais não provém de bens materiais, e demais confortos, pois, há pessoas de classe alta, as quais não têm sorte com os filhos, enquanto há muitas pessoas felizes que desprovêem de muitos bens materiais. (LEUDEMANN, 2005, p.333)

O professor deve aprender com seus alunos, ao mesmo tempo em que os ensina. Como futuros docentes, devemos obter de uma prática flexível, a qual nos permite sermos profissionalmente severos, porém maleáveis, sabendo como agir em momentos que fogem de nossa especialidade educacional, como é o caso da indisciplina, que pode ou não, ser resultado de uma má educação familiar.

“Há famílias boas e más. Não se pode afirmar que a família pode educar como quiser. Devemos estruturar uma educação familiar que tenha a escola como princípio organizativo e como representante da educação estatal. A escola deve orientar a família.” (LEUDEMANN, 2005, p.353)

CONSIDERAÇÕES

Como aprendizes da docência, encontramos o distanciamento da construção de valores afetivos que reflete no espaço escolar, em indisciplina, violência, falta de respeito com

professores, coordenadores colegas e conseqüentemente, esse panorama indisciplinar, quando não trabalhado, se reflete em questões sociais. Desde modo, durante a nossa participação como pibidianas, buscamos em nossas ações, proporcionar aos alunos, a percepção e compreensão de que cada pessoa é única, é diferente uma das outras, que cada uma tem seu modo de pensar e de agir, sendo assim, os fatos que são importantes para alguém podem não ser para outra pessoa.

Estamos em constante busca e aprendizado para contribuir em nossa formação e prática docente. Com isto, o PIBID tem nos proporcionado aliar nossos conhecimentos formativos com a realidade escolar, podendo interagir e também intervir nas atividades docentes.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, C. *A Afetividade na Escola: educando com firmeza*. Londrina: Maxiprint, 2006.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MARCHAND, M. *A afetividade do educador*. 3 ed. São Paulo: Editora Summus, 1985.
- KÖCHE, José Carlos. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 26ªed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.
- PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 3º reimpressão. Novo Hamburgo - Rio Grande do sul. Ed. Feevale, 2009.
- TAILLE, Yves de et al. Piaget, Vygotsky, Wallon: *Teorias Psicogenética sem Discussão*. São Paulo: Summus, 1992.
- WADSWORTH, Barry J. *Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget*. 5 ed. São Paulo: Editora Pioneira e Thomson Learning, 2001.
- LUEDEMANN, Cecília. Makarenko; *Vida e obra. A pedagogia na revolução*. 1 ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2005.

1576

O ENCANTAR PELA BIOLOGIA: HERBÁRIOS DIDÁTICOS

Raquel Rodrigues Dias¹
Uana Carine Engelage²
Giovana Secretti Vendruscolo³

Resumo: Este trabalho tem como objetivo apresentar o relato de uma das atividades desenvolvidas pelo subprojeto de Biologia no PIBID. A atividade de montagem de herbários didáticos, que se deu com estudantes do 2º ano do ensino médio, os quais tem em sua estrutura curricular o conteúdo de botânica, dessa forma foi possível trabalhar de forma unificada o conteúdo teórico-prático, promovendo assim um maior interesse pela Biologia. Buscou-se também desenvolver as mais diversas habilidades dos estudantes. A atividade mostrou-se positiva à medida que durante a prática alunos iam levantando suas dúvidas e mostrando interesse pela pesquisa de alguns dos espécimes coletados, além de retirar eles da sua rotina normal em sala de aula e fazer a coleta a campo.

Palavras Chaves: Herbário. Botânica. Atividades Práticas.

Introdução

Os conteúdos de biologia, muitas vezes são trabalhados de forma muito teórica no ensino básico, preso a livros didáticos e limitado a visualizações de imagens, sejam elas no papel ou no monitor de um computador, longe do cotidiano dos alunos (ARAÚJO, 2011). Nesse sentido, aulas de Ciência e/ou Biologia desenvolvidas em ambientes naturais ou com auxílio de exemplares vivos, tem se mostrando metodologias eficazes para ensino por envolverem e motivarem os estudantes (SENICIATO, 2004).

O grande desafio encontrado no âmbito escolar é a necessidade de criar atrativos que possam competir com a tecnologia atual e motivar o aprendizado. Sendo assim, o uso de atividades práticas que conseguem relacionar conteúdos teóricos com a prática, busca consolidar a aprendizagem e fortalecer atitudes de sensibilização ambiental. Desta forma, através dos conhecimentos adquiridos pelos estudantes durante o ensino de botânica de uma atividade prática, é possível abordar a importância da preservação e conservação ambiental (OTA, 2012) e reforçar o conteúdo visto na teoria de uma forma prazerosa.

A montagem do herbário didático pode ser uma importante ferramenta para o conhecimento de sistemática e taxonomia vegetal e o entendimento das relações evolutivas, além de ser uma estratégia significativa para desenvolver os conceitos de botânica, a partir da manipulação de exemplares vegetais e suas estruturas, de forma a tornar a aprendizagem mais envolvente e

¹ Bolsista do subprojeto de Biologia no projeto “Compreender para Aprender e encantar para ficar” através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID). Curso de Licenciatura em ciências da Natureza – Biologia, Física e Química. Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Endereço eletrônico: raquel.dias@unila.edu.br

² Professora Supervisora do Subprojeto de Biologia no Colégio Estadual Gustavo Dobrandino da Silva (CEGDS)

³ Coordenadora do subprojeto de Biologia e professora da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA).

instigante (FAGUNDES; GONZALEZ, 2006). Sendo assim, a montagem de exsicatas de herbário torna-se um excelente instrumento de ensino, pois, colabora para o conhecimento de técnicas de coleta, montagem de exsicatas, sistemática, estudos morfológicos e taxonômicos. Além disto, herbários didáticos são importantes para os estudantes conhecerem o seu funcionamento e a importância das coleções e a metodologia utilizada para a manutenção e a conservação dos espécimes depositados.

Desenvolvimento

A motivação para construção de herbários didáticos como reforço do conteúdo trabalhado em sala de aula foi a de, através dessa atividade, despertar o interesse pela Biologia e especificadamente os conteúdos de botânica. Esta atividade representa uma prática na rotina escolar, onde os estudantes podem ter o contato direto com as plantas e com a metodologia científica, a qual geralmente tem pouco contato. Atividades práticas mudam a rotina de sala de aula e permitem o desenvolvimento de outras habilidades nos estudantes e principalmente, estes terão a oportunidade de ter o contato direto com os vegetais, o que pode reforçar mais o interesse pelo conteúdo teórico trabalhado. Além disso, atividades práticas podem ter o intuito de despertar o lado cientista dos estudantes.

1578

A atividade foi desenvolvida com turmas de segundo ano do ensino médio, cujo conteúdo trata do Reino Plantae e com isso pode ser complementar a teoria trabalhada em sala de aula, a fim de proporcionar aos estudantes um maior conhecimento prático com o mundo das plantas, como elas são estudadas, como são feitas coleções científicas e didáticas. Desta forma, a proposta da construção de um herbário didático no ensino médio teve por objetivo a realização de reforço do conteúdo anteriormente trabalhado na teoria de uma forma prática e que pode encantar para ficar.

A atividade...

A atividade foi realizada no Colégio Estadual Gustavo Dobrandino da Silva, este localizado no Parque Patriarca em Foz do Iguaçu, Região Sudoeste do Paraná, Brasil, onde é desenvolvido o projeto do Pibid Compreender para Aprender e Encantar para Ficar.

A atividade de montagem de exsicatas para construção de um herbário didático foi realizada com duas turmas de 2º ano do ensino médio, no período matutino, como atividade de reforço do conteúdo de botânica trabalhado. Da atividade participaram 35 estudantes, que foram divididos em grupos. O período de desenvolvimento da atividade foi de 13 de junho a

22 de julho, onde foram inicialmente construídas as prensas e posteriormente feita coleta, prensagem, montagem e finalização das exsicatas, com apresentação.

A construção das prensas foi feita pelo bolsista responsável pela atividade, anteriormente a realização da atividade. Depois de prontas, as prensas foram apresentadas aos estudantes, ressaltando a eles como eram utilizadas para coleta do material botânico e a importância da herborização na pesquisa científica. Antes da saída dos estudantes a campo foi trabalhado com eles uma cartilha elaborada a fim de reforçar conteúdos de botânica trabalhados e apresentar o conteúdo relacionado com herbário e seus fins na atividade científica e didática (Figura 1). Desta forma foi trabalhado em sala o que é um herbário, por que fazer herbários, além de relacionar a atividade com os conteúdos de botânica, já estudados em sala.

Após, os estudantes foram divididos em cinco grupos e encaminhados a uma área próxima as dependências do colégio, onde existe uma área verde, com exemplares nativos da flora, no Bairro Jardim Patriarca, onde os estudantes coletaram alguns exemplares de plantas. Depois da coleta, as plantas foram prensadas, com auxílio dos estudantes e foi realizado o processo de herborização.

1579

Após esse período, os estudantes realizaram a montagem das exsicatas e a identificação de algumas plantas, mais conhecidas e de fácil identificação (Figura 2). Posteriormente, cada grupo apresentou os exemplares herborizados e fizeram uma breve explicação de porque haviam escolhido a planta e informações sobre a mesma, finalizando assim a atividade.



Figura 12: Material Didático Produzido na Atividade do Herbário Didático no Colégio Estadual Gustavo Dobrandino da Silva. Produção: Os Autores.

1580



Figura 13: Realização da Atividade do Herbário no Colégio Estadual Gustavo Dobrandino da Silva. Produção: Dias, RR.

Conclusão

É fundamental desenvolver atividades práticas complementares a teoria, a fim de promover o desenvolvimento de habilidades e aprofundar mais alguns tópicos dentro dos

conteúdos curriculares trabalhados. A proposta de realizações de práticas visando o encantamento para a biologia tem sido bem aceita pelos estudantes, que tem demonstrado bastante interesse pelas atividades.

Referências Bibliográficas

FAGUNDES, J. A.; GONZALEZ, C. E. F. **Herbário Escolar: Suas Contribuições ao Estudo da Botânica no Ensino Médio**. Curitiba-PR: Portal Educacional do Estado do Paraná, 2009. Disponível em < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1675-8.pdf>>, acesso em 18 de setembro de 2014.

OTA, M. D. **Herbário Escolar: Uma Proposta de Atividade Prática Para o Ensino de Botânica**. Universidade Vale do Paraíba. Faculdade de Ed. e Artes. São José dos Campos, SP. 2012.

SENICIATO, T; CAVASSAN. O. **Aulas de Campo Em Ambientes Naturais e Aprendizagem em Ciências – Um Estudo Com Alunos do Ensino Fundamental**. Ciência & Educação, v. 10, n. 1, p. 133-147, 2004.

O ENFOQUE CTS NA PROPOSTA DE ELABORAÇÃO DE UM MATERIAL PARA PROFESSORES A PARTIR DAS CONCEPÇÕES DE ALUNOS

Tássila Zerbini Monteiro Pereira¹
Eduardo Rengel²
Mauro César Rufino³
Lauro Luiz Samojeden⁴

Resumo: Tratar dos conteúdos específicos de Física em sala de aula, sem que estes sejam apresentados de forma contextualizada, dificilmente fará os alunos compreenderem suas relações no meio social. Este projeto tem como objetivo propor aos professores a utilização do enfoque CTS no planejamento e desenvolvimento das aulas. Aplicamos um questionário aos alunos da 3ª série do Ensino Médio de uma escola da Rede Pública de Curitiba abordando assuntos como a relação dos conceitos de Física e o Meio Ambiente, a Matriz Energética Brasileira e a geração de energia elétrica. A partir das análises e interpretações desta intervenção, apresentaremos propostas em um material destinado ao professor, o qual irá conter planejamentos e reflexões de intervenções em sala.

Palavras-chave: Ensino de Física. Enfoque CTS. Educação Ambiental

Introdução

O objetivo deste trabalho é elaborar ao professor um material que apresente propostas metodológicas de intervenções, sugerindo a utilização do enfoque Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) na abordagem dos conteúdos. Escolhemos o enfoque CTS, pois acreditamos que se deve incentivar o diálogo em sala de aula, levantar questionamentos e discussões acerca do tema, cuidando para não tratar separadamente as ciências sociais e naturais.

De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio:

O enfoque CTS pode contribuir para a construção de competências, tais como: atitudes críticas diante de acontecimentos sociais que envolvam conhecimentos científicos e tecnológicos, e tomada de decisões sobre temas relativos à ciência e à tecnologia, veiculadas pelas diferentes mídias, de forma analítica e crítica. (BRASIL, 2006, p. 63)

Abordar os conteúdos de Física, tendo como enfoque as relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade, possibilita aos alunos criarem uma compreensão multidimensional e uma atitude crítica diante das problemáticas socioambientais.

Assim como traz Ramos (2011, p. 41),

Inserir o tema energia em uma perspectiva de educação ambiental crítica problematiza a divergência presente em uma das características apresentadas da educação ambiental conservadora, na qual o consumo de energia é focado apenas na redução do consumo de bens naturais, ao passo que na visão de educação ambiental

¹ Licenciando em Física / Bolsista / Universidade Federal do Paraná / tzmp12@fisica.ufpr.br

² Licenciando em Física / Bolsista / Universidade Federal do Paraná / er10@fisica.ufpr.br

³ Licenciado em Física / Supervisor / Universidade Federal do Paraná / mauroruffino@seed.pr.gov.br

⁴ Doutor em Física / Coordenador / Universidade Federal do Paraná / samojed@fisica.ufpr.br

transformadora, não dissocia, além de produção e consumo, ética, tecnologia e contexto sócio-histórico e interesses privados e públicos.

Dessa forma, entendemos ser de fundamental importância abordar o tema Meio Ambiente nas aulas de Física, para que os alunos adquiram conhecimentos, valores e comportamentos que propiciem uma percepção da importância da interação entre a tecnologia e o meio ambiente, para que ajam com responsabilidade e eficácia diante das questões relacionadas a energia e meio ambiente.

Esse material irá conter propostas de intervenções abordando o tema Geração de Energia Elétrica e o Meio Ambiente, tendo como enfoque principal a Ciência Tecnologia e Sociedade. Porém, tentaremos introduzir, em conjunto, elementos de outros enfoques quando adequado.

No material, para cada proposta de intervenção apresentaremos uma atividade contendo os objetivos, recursos, encaminhamento metodológico e sugestões de avaliação. Também apresentaremos um relato da aplicação da atividade, com isso, poderemos mostrar ao professor quais foram as percepções positivas e negativas dos alunos à atividade.

Desenvolvimento

1583

Iniciamos as atividades aplicando um questionário prévio em uma turma da 3ª Série do Ensino Médio de uma escola da Rede Pública de Curitiba. Esse questionário teve como objetivo verificar as concepções dos alunos a respeito da Matriz Energética Brasileira, a geração da energia elétrica e suas fontes, os impactos ao meio ambiente e o papel da Física na compreensão desses tópicos. O questionário possuía 5 questões, das quais 4 eram de múltipla escolha solicitando também uma justificativa na forma discursiva. No total, 32 alunos responderam o questionário.

A questão 5, apresentada abaixo, tinha como objetivo apresentar o ponto de vista dos alunos a respeito da disciplina de Física contribuir para uma melhor compreensão sobre a geração de energia elétrica e o meio ambiente.

Questão 5: *“Você acha que a disciplina de Física pode contribuir para uma melhor compreensão das relações entre a geração de energia elétrica e o meio ambiente?”*

Sim Não

Se sim, como? Se não, por quê?”.

O Gráfico 01 apresenta os resultados de múltipla escolha obtidos na questão 5.

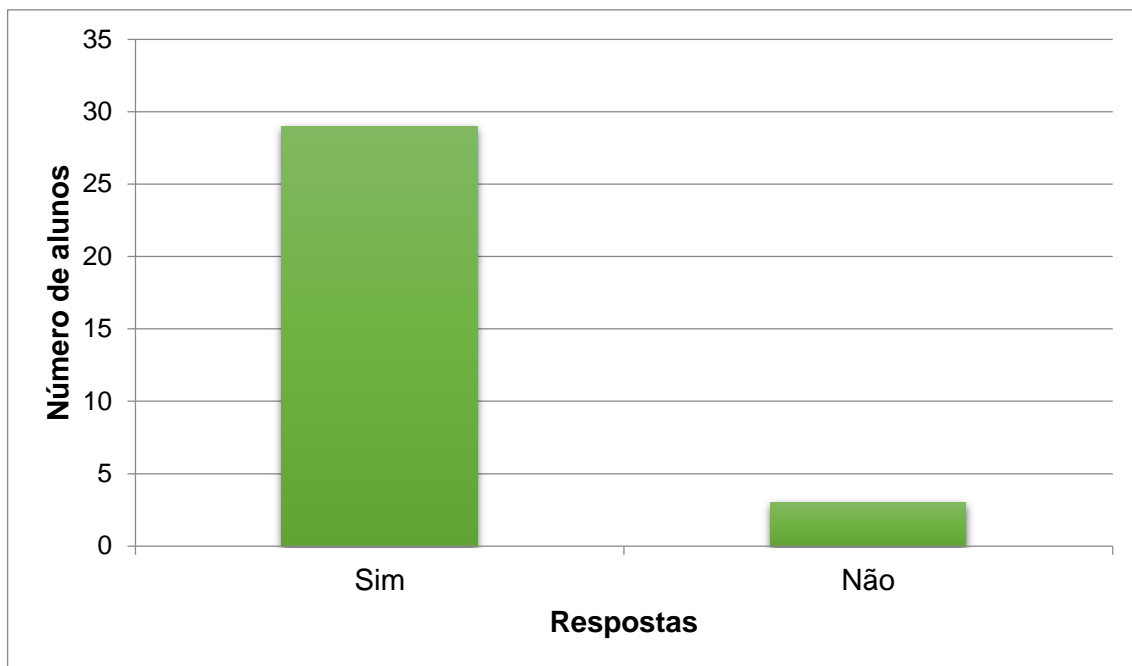


Gráfico 01: Resultados da questão 5.

29 alunos apresentaram uma resposta afirmativa à pergunta e 3 alunos apresentaram uma resposta negativa sobre a ideia. Abaixo são apresentadas as justificativas desses alunos que assinalaram a alternativa “Não”.

1584

Aluno A1: *“Por que até hoje não compreendo muito sobre”*²

Aluno A2: *“A física aborda mais uma área de geração de energia não o meio ambiente entre si”*³

Aluno A3: *“Acho que a biologia e geografia seria mais próprio”*⁴

Nas respostas deles, podemos observar que ainda há a ideia de que a disciplina de Física não é adequada para abordar o tema Meio Ambiente, justificando outras como mais convenientes.

E mesmo os alunos que assinalaram a alternativa “Sim”, mostraram uma ideia de que a Física pode abordar a geração de energia elétrica, mas não citam envolvimento com o meio ambiente.

Diante das opiniões dos alunos citadas acima, se percebe a necessidade de se abordar a relação da geração de energia elétrica e meio ambiente através de atividades que estimulem reflexões, na disciplina de Física.

Como primeiras propostas de intervenção abordaremos de forma ampla as principais fontes de energias primárias e secundárias segundo a Matriz Energética Nacional, entre eles estão os combustíveis fósseis, biomassa, hidreletricidade, nuclear, eólica e solares. Dentro

² Retirado do questionário elaborado pelos bolsistas e aplicado em sala.

³ Retirado do questionário elaborado pelos bolsistas e aplicado em sala.

⁴ Retirado do questionário elaborado pelos bolsistas e aplicado em sala.

desses tópicos trabalharemos quais são energias renováveis e não-renováveis, o consumo de cada uma e os impactos que isso gera ao meio ambiente.

A partir dessas discussões, realizaremos atividades sobre cada forma de geração de energia elétrica e suas fontes, buscando aprofundar suas características por meio de trabalhos em grupos.

Conclusão

Percebe-se que, no ensino de Física os conteúdos ministrados em sala de aula precisam ser relacionados ao cotidiano dos alunos. Nessa direção, a proposta do material para o professor pode contribuir de maneira crítica e contextualizada, segundo o Enfoque CTS, na análise e interpretação das formas de geração de energia elétrica que o Brasil utiliza, e que impactos elas provocam no meio ambiente. Diante destes estudos e com o desenvolvimento das atividades, em sala de aula, espera-se que o aluno adquira condições plenas de exercer seus direitos e deveres, enquanto cidadão consciente e crítico, para a construção de uma sociedade sustentável.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2006, 2 v.

BRASIL. Ministério de Minas e Energia. **Matriz Energética Nacional 2030**. Ministério de Minas e Energia; colaboração Empresa de Pesquisa Energética. Brasília: MME; EPE, 2007.

RAMOS, F. A. **Energia e Sustentabilidade no Ensino de Física: Leituras da Matriz Energética Brasileira**. 2011. Dissertação de Mestrado em Interunidades em Ensino de Ciências – Universidade de São Paulo.

Rodapé: Somente as notas explicativas devem vir no rodapé da página, devendo aparecer no sistema numérico.

O ENSINO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO CELEM: UMA METODOLOGIA VIVENCIADA PELO PIBID ESPANHOL UEL

Helena de Oliveira Souto
Izabel Cristina Mendes de Oliveira
Cacilda Aparecida Pereira
Vinicius Arrigo

RESUMO: Este trabalho relata atividades desenvolvidas no Colégio Estadual Marcelino Champagnat, por duas professoras de espanhol e dois bolsistas do Projeto Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) do subprojeto Letras – Espanhol da UEL como língua estrangeira do CELEM (Centro de Línguas Estrangeiras Modernas) do Estado do Paraná. Tais atividades tem por objetivo trabalhar a lei 10.639/03 e propor discussões e atividades aos alunos das turmas de espanhol no CELEM, na tentativa de construir uma Educação Multicultural que respeite as diversidades e diferentes identidades culturais que forma o povo brasileiro. Um dos objetivos desta proposta é investir na formação inicial de professores de espanhol e alunos da educação básica, de modo a combater o preconceito e a discriminação que ainda estão presentes na sociedade.

Palavras-chave: Lei. Formação. Ensino.

O desafio de incluir a lei 10.639/03 no ensino de LEM

INTRODUÇÃO

1586

Este trabalho vem discutir a inserção da cultura africana e afro brasileira na escola, os desafios encontrados pelos professores em trazer a discussão para sala de aula. A obrigatoriedade da lei 10.639/03 influencia na formação dos professores, pois os mesmos não estão habituados a incluírem em suas aulas conteúdos que valorizem essas culturas. O objetivo da lei é incluir nas escolas públicas e particulares de ensino fundamental e médio os diversos aspectos da história e cultura africana, afro-brasileiros e indígenas. Busca resgatar a contribuição social, econômica e política dessas populações na formação da sociedade brasileira.

DESENVOLVIMENTO

A história da luta contra a discriminação racial sempre existiu, foi na década de 80 que a ONU (Organização das Nações Unidas) começou uma campanha mundial contra toda discriminação racial e intolerância, resultando em uma política pública que visava proteger mulheres, portadores de necessidades especiais, negros e indígenas. No Brasil em 1995, a Senadora Benedita da Silva propôs a inclusão de História da África nos três níveis de ensino com o projeto de lei nº 18 de 1995, de sua autoria.

Em 09 janeiro de 2003 é sancionada a lei 10639/03 tornando obrigatório o ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira atendendo grande parte do movimento social negro e reforçando sua luta, as discussões que se formam sobre o racismo é uma maneira de não silenciar aos preconceitos e às discriminações que infelizmente ainda existem nas escolas, no entanto trabalhar pautados na lei é um desafio para a maioria dos professores, pois não se sentem preparados para conscientizar os alunos sobre a importância de valorizar a cultura afro-brasileira e assim valorizar a nossa identidade nacional. Sempre com a ideia de que no Brasil não “há racismo”, o trabalho com a cultura afro-brasileira e africana sempre foi deixada de lado. A lei veio para resgatar a história que por anos foi escondida. Tendo em vista que a educação é a base para se construir uma sociedade mais justa e menos discriminatória onde as diferenças sociais sejam respeitadas.

A lei juntamente com o conselho estadual de educação do Paraná propõe que conteúdos sejam trabalhados em sala de aula. Os conteúdos deverão estar presentes em todo o currículo escolar, e em especial, nas áreas de educação artística, literatura e história. Nós professores do Colégio Estadual Marcelino Champagnat – Ensino Fundamental e Médio de Londrina-Pr, e participantes da Equipe Multidisciplinar junto com o PIBID/UEL estamos desenvolvendo um projeto que visa contemplar a lei em questão e trabalhar alguns gêneros textuais. Por se tratar de uma lei federal devem ser incluídas em todas as disciplinas ministradas na educação pública, desse modo, as aulas de espanhol do CELEM não podem eximir-se dessa responsabilidade com a formação do cidadão brasileiro.

1587

Nesta visão, nos propusemos a estudar e trabalhar a lei 10639/03 como um instrumento legal que impulsionará o respeito e a valorização da cultura afro-brasileira e africana no ensino de LEM, pois para construir uma Educação Multicultural que respeite as diversidades e diferentes identidades culturais que forma o povo brasileiro é preciso investir na formação de docentes, estabelecendo combate ao preconceito e discriminação que ainda estão presentes na sociedade brasileira na qual os negros são considerados como sujeitos históricos.

Os gêneros propostos no decorrer do projeto são: pesquisas, poemas, contos, receitas, bibliografias, música e cultura de um modo geral.

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e a cada esfera dessa

atividade comporta o repertório de gêneros do discurso, que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIN, 1992, p.279).

A partir de então, iniciamos o projeto “África, donde todo empezó” em que o foco central é os gêneros textuais, para cada grupo de alunos do CELEM foi designado um tipo de gênero, os primeiros e segundos anos começaram com o gênero pesquisa do continente africano. Convidamos alunas angolanas que estão estudando no Brasil para falarem com os bolsistas sobre a cultura angolana (educação, política, crenças etc.). A partir de então, juntamente com os bolsistas do PIBID colocamos em prática a proposta já citada, na sala do primeiro ano aprimoramento (CELEM), onde a idade dos alunos varia de 13 a 68 anos. Neste grupo já havíamos trabalhado sobre a lei 10639/03, também o texto de Eduardo Galeano “Espejos” que gerou muita discussão (muito boa por sinal). Convidamos as angolanas para falar sobre seus costumes e tradições, dentre as tradições mencionadas por elas está o de contar contos, acontecimentos do cotidiano que se transformam em contos e é narrado para ensinar algo para os mais jovens, nos contos as princesas são reais, pessoas que lutam sempre por uma causa justa, os contos estão cheios de suas tradições, costumes e crenças, tendo assim a oportunidade de fazer com que os alunos conheçam e vivenciem uma realidade até então desconhecida por muitos. A partir de então os alunos iniciaram a reprodução dos contos, que será transformado em livros para serem expostos na semana da consciência negra em novembro.

1588

No segundo ano básico, estamos em contato com uma turma mista, com alunos da rede pública e membros da comunidade, com idade entre 13 e 65 anos. Nesta turma trabalhamos o projeto sobre a lei 10639/03 com o seguinte tema “África e suas curiosidades”. Iniciamos a aula, perguntando aos alunos o que eles conheciam sobre a lei, depois passamos um vídeo apresentando as diferentes regiões, desertos, cidades, praias paradisíacas, savanas, animais, etc. Apresentamos o significado da palavra África “sem frio”, em seguida aspectos políticos e econômicos, depois onde se encontra maior quantidade de pessoas, grandes cidades, as variações dialetais existentes, o fato de ter sido colonizada por vários países europeus (qual a influência da cultura europeia na África). Posteriormente falamos sobre o grande paradoxo “ser o continente mais rico e o mais pobre do mundo”, destacamos a grande riqueza cultural das tribos e suas curiosidades, o legado da miséria encontrado em algumas regiões, e para finalizar os arquipélagos e as savanas, todo esse conteúdo foi acompanhado de imagens para enriquecer e potencializar o aprendizado.

CONCLUSÃO:

Através deste projeto não estamos somente trabalhando a lei e suas implicações, mas ajudando a construir uma sociedade mais justa e igualitária, num mundo onde as fronteiras diminuem pelo grande avanço tecnológico atual e horizontes são ampliados, afinal essa é uma das características do ensino de LEM, mostrar aos alunos uma visão de mundo onde as diferenças são somadas ampliando o leque de conhecimento e oportunidade, baseada no respeito mútuo.

Ao desenvolvermos este projeto, nosso objetivo maior é a conscientização dos alunos, tanto dos bolsistas do PIBID quanto dos alunos de língua espanhola do CELEM, sobre a importância que das culturas africana e afro-brasileira, como elas colaboraram para a riqueza cultural do nosso povo, também levar ambas as partes a conhecer mais intimamente o esse continente cheio de história.

Este projeto, ainda em desenvolvimento, terá seu momento mais importante na semana do dia 20 de novembro, quando se comemora “Dia Nacional da Consciência Negra”, nessa semana todos os trabalhos desenvolvidos pela equipe de língua espanhola, quanto às demais **1589** equipes apresentarão seus trabalhos através de exposições, palestras e teatros a comunidade escolar e visitantes.

BIBLIOGRAFIA:

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1999. Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Estrangeira. 2008.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Diário Oficial da União** de 10 de janeiro de 2003.

PARANÁ. **Secretaria de Estado da Educação**. Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental. Curitiba: SEED, 2006.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio**. Curitiba: SEED, 2006.

O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA CULTURA DOS HABITANTES NATIVOS

Fernanda Oconoski¹

Resumo: O trabalho a seguir, primeiramente analisa os documentos Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o ensino de Língua Estrangeira Moderna no Paraná sobre o ensino da língua inglesa. Estando ciente do que dizem estes documentos, dentro do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), foi elaborado um plano de aula para os nonos anos do Ensino Fundamental com o tema “Interrelações Culturais - Habitantes Nativos – Brasil e Estados Unidos: Um Contraste Cultural”. A seguir, listam-se experiências da execução do plano de ensino em uma escola pública.

Palavras-chave: PIBID. PCNs. DCEs. Língua inglesa. Habitantes Nativos.

Introdução:

O presente artigo foi criado a partir de experiências no PIBID de Língua Inglesa na Universidade Estadual do Centro-Oeste, *campus* de Irati, no ano de 2014.

O objetivo do PIBID é a introdução dos graduandos na vida das escolas públicas de educação, proporcionando para ambos os envolvidos, experiências do dia-a-dia com práticas que busquem superar as dificuldades que os alunos possuem em sala de aula, superando os problemas no processo de aprendizagem.

Diante da ideia apresentada foi elaborado um projeto com duração de quatro aulas com o tema “habitantes nativos”, onde visa promover a cultura em sala de aula, que é um dos temas falado nas DCEs, que também visa dar acesso ao conhecimento, para que todos, especialmente os alunos das classes menos favorecidas, possam ter um projeto de futuro que vislumbre trabalho, cidadania e uma vida digna.

1590

Parâmetros Curriculares Nacionais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são referenciais de qualidade elaboradas pelo Governo Federal para ajudar as equipes escolares (professores, pedagogos, diretores, etc.) na execução de seus trabalhos. , o objetivo principal dos PCNs é padronizar o ensino no país, estabelecendo regras fundamentais para guiar a educação formal e a própria relação escola-sociedade no cotidiano. Os PCNs são referências de qualidade para os Ensinos Fundamental e Médio do país, elaboradas pelo Governo Federal. O objetivo é propiciar subsídios à elaboração e reelaboração do currículo, tendo em vista um projeto pedagógico em função da cidadania do aluno e uma escola em que se aprende mais e melhor.

¹ Acadêmica de Letras Inglês – UNICENTRO Universidade Estadual do Centro-Oeste

Para a disciplina de língua estrangeira, os PCNs afirmam que o ensino deve ser plural, promovendo não apenas o conhecimento da língua alvo, ou seja, permitindo a compreensão da língua, mas também deve promover a emancipação do aluno, o qual deve estar apto a perceber que a língua estrangeira que está estudando tem um caráter sociointeracional, e que a aprendizagem dela lhe dará acesso ao conhecimento sistêmico, de mundo e da organização textual não apenas da língua em questão, mas também de sua língua materna (pág.29).

Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o ensino de Língua Estrangeira Moderna no Paraná

As Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Paraná (DECs) fazem parte de uma série de documentos oficiais, como é também o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que norteiam o ensino de língua estrangeira no Brasil. O objetivo é dar limites e direcionar os profissionais da educação, fazendo com que a disciplina receba um tratamento similar em todo o território nacional/estadual no que tange ao conteúdo e prática pedagógica.

1591

Este documento indica aos professores a metodologia adequada e oferece também um breve histórico sobre diversos métodos de ensino de língua estrangeira para que o profissional conheça aquele que é adotado pelo governo e saiba o porque desta decisão. Segundo o documento, todo o conteúdo foi elaborado com a participação de professores dos diversos Núcleos de Educação do Paraná. Antes de tratar das teorias e métodos de ensino, o documento aborda um breve histórico da disciplina no ensino paranaense.

Nas DCEs, parte-se do princípio de que o trabalho com a língua estrangeira em sala de aula deve basear-se no papel das línguas estrangeiras na sociedade, mostrando ao profissional que a motivação para que seus alunos aprendam uma língua estrangeira deve ser o fato de que conhecer uma língua estrangeira permite ao aluno sua emancipação, pois lhe oferece a oportunidade de ter acesso a informações, facilitando sua compreensão de mundo e propiciando a ele novos pontos de vista.

O objetivo do ensino de uma língua estrangeira, diz o documento, é oferecer ao estudante uma visão plural, fazendo com que a língua estrangeira não seja apenas uma disciplina que reproduz uma cultura dominante (p.24). Para que isso aconteça, orienta-se aos

professores que o ensino ocorra de maneira interdisciplinar, focando-se no estudo da língua enquanto prática social (p.61).

O documento determina aos professores que se utilizem, além dos livros didáticos, outros materiais durante as aulas, com dicionários, livros paradidáticos, videos, dvds, cds rom, internet e TV multimídia (p.69).

As DCEs tratam também dos quesitos avaliativos, enfatizando que se deve avaliar o processo de aprendizagem do aluno e não apenas o resultado em atividades que medem o seu conhecimento (p.70) e que a avaliação não deve ser definida unicamente pelo professor, mas que ela seja discutida com a equipe de gestão escolar, tornando a avaliação mais ampla.

Plano de Ensino

Pretendendo atender às exigências do Governo Federal e Estadual sobre o ensino de Língua Inglesa, optamos trabalhar com a temática “Interrelações Culturais” e o assunto a ser trabalhado “Habitantes Nativos – Contraste Cultural entre EUA e Brasil”, com três turmas do nono ano do Ensino Fundamental em uma escola pública de Irati. Este tema pretende explorar o conhecimento dos alunos sobre a cultura indígena, que por sua vez, está presente no cotidiano de cada um.

1592

Aula 1

Assunto: Posicionamento histórico e geográfico

Objetivo: situar o aluno histórica e geograficamente sobre ambas as culturas (Brasil e Estados Unidos)

Metodologia: Aula expositiva. Foram utilizados recursos multimídia para auxiliar na explicação (mapas, fotos). Também buscamos investigar o conhecimento dos alunos sobre o assunto.

Na primeira aula ocorreu uma introdução do tema, para perceber o nível de conhecimento que os alunos tinham sobre o assunto e ampliá-lo, foram feitas algumas perguntas a eles sobre a localização geográfica para finalmente chegarmos ao objetivo da aula. Algumas perguntas utilizadas foram:

- O que vocês conhecem sobre o Brasil?
- O que vocês conhecem sobre os Estados Unidos?

- Qual a diferença entre um país e o outro?
- O que tinha em ambos os países antes de serem descobertos?
- Os habitantes de lá eram os mesmo que daqui?

Para que os alunos se inteirassem mais com o assunto, foram apresentadas algumas imagens do Brasil e dos Estados Unidos, tendo por objetivo, que os mesmos localizassem algumas cidades, capitais, etc. Ao decorrer do tempo, foram discutidos diversos assuntos junto dos alunos, tais como as diferenças culturais, de qualidade de vida e moradia, tecnologia, parte financeira. Ao final da aula foi que os alunos chegaram ao tema das aulas: Habitantes Nativos.

Ao final da aula, foram feitas mais perguntas aos alunos sobre o que eles sabiam sobre os nativos brasileiros e os nativos norte-americanos. Foram expostos mais algumas imagens e mapas e os situamos geograficamente sobre cada cultura. Pudemos sanar algumas dúvidas (dentro do possível) sobre o assunto apresentado.

1593

Aula 2

Assunto: Cultura Nativa

Objetivo: Costumes dos dois povos nativos, brasileiros e norte-americanos.

Metodologia: No começo da aula foi tocada a música “Creek Mary's Blood” da Banda Nightwish e pedimos para que os alunos ouvissem e descrevessem qual foi o sentimento que a música gerou.

Na segunda aula, foram explicadas as percepções e a construção musical num todo. A música foi repetida e questionamos os alunos do porque das culturas se expressarem por música. Apresentamos um breve histórico da música até “chegar” a cultura indígena por si só. Pedimos aos alunos que observassem e apontassem características da música com o que eles sabiam sobre a cultura indígena. Quase ao final da aula foram feitas perguntas para entender melhor sobre o tema, algumas das quais foram:

- Qual o sentimento que vocês tiveram ao escutar essa música?
- Quais instrumentos vocês puderam perceber que estão presentes nela?

- Alguém sabe por que os indígenas se expressavam/expressam pela música?

Ao final da aula, pudemos perceber que os alunos gostaram da música e se interessaram pelo assunto.

Aula 3

Assunto: Contraste Cultural

Objetivo: Fazer os alunos perceber a própria cultura, bem como observar e passar valores como o respeito por uma cultura totalmente diferente a deles.

Metodologia: Serão feitas apresentações de especificidades culturais: lendas, danças, músicas e hobbies e ambas as culturas (focando nas tribos tupi-guarani, Lakohta e Nahuatl), fazendo com que os alunos gostem de trabalhar com o assunto.

Na terceira aula falaremos mais especificadamente sobre como é a cultura dentro de uma tribo indígena brasileira e norte-americana, apresentando aos alunos os costumes, as lendas, a culinária e os hobbies que ambas possuem. Será proposta atividades com a letra da música.

1594

Aula 4

Assunto: Música

Objetivo: Identificar e confirmar aspectos da cultura indígena presentes na música

Metodologia: Trabalharemos a letra da música, somente a parte em inglês, observando aspectos da cultura presentes nela. Retomaremos hipóteses e questionamentos anteriores sobre cultura por parte dos alunos.

Ao decorrer da aula, questionaremos os alunos sobre assim como os indígenas faziam músicas com o que estava a volta deles, eles terão que fazer sua própria letra (verso-refão-verso).

Aula 5

A avaliação ocorrerá de modo contínuo, avaliando a participação dos alunos nas atividades e realização das tarefas, será observado também o relacionamento e interação deles com os colegas.

Considerações Finais

A proposta das aulas eram apresentar aos alunos um pouco mais sobre a cultura indígena do seu país, o Brasil, e dos Estados Unidos. Pudemos observar que a utilização de material multimídia, como por exemplo, vídeos, música, imagens, mapas, etc., facilitaram o interesse dos alunos sobre o conteúdo apresentado, além de ajudarem na interação saudável entre os estudantes. Visamos que a construção e execução de uma música por eles mesmos terá resultado positivo, pois os alunos se mostram interessados com o assunto “Habitantes Nativos”, o qual, nós pibidianos, escolhemos como tema principal. Os estudantes, que reagiram bem até o momento, mostraram-se mais reflexivos sobre da temática proposta e ficaram mais cientes de como suas ações pessoais podem transformar a realidade em que vivem. Neste contexto, a valorização das experiências pessoais dos alunos, conforme determinam os PCNs e as DCEs, facilitará o contato com os estudantes e os desafiaram a pensar sobre o tema e suas próprias atitudes. Acreditamos que apesar das dificuldades que existem no ensino, dentro das escolas públicas, os alunos querem aprender, almejam por isso, e esse ensino de qualidade pode chegar a eles, desde que tenha um interesse maior vindo dos profissionais de ensino por querer passar esse conhecimento à diante, tornando o trabalho produtivo e duradouro.

1595

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAPES. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. 2008. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em 03/09/2014.

PARANÁ, Governo do. **Diretrizes curriculares da Educação Básica: Língua Estrangeira Moderna**. 2008. Secretaria de Estado da Educação do Paraná/Departamento de Educação Básica.

O ENSINO DE AFRICANIDADES NAS AULAS DE PORTUGUÊS: A FORMAÇÃO DOCENTE

Bianca Almeida de Souza
Bianca Meira Lopes

Resumo: O presente estudo abará teorias a cerca da formação docente e a formação continuada de professores, partindo de que o ensino de história e cultura afro-brasileira se tornou obrigatório segundo a lei 10.639/2003, o que compete a uma boa formação dos professores para tratarem adequadamente do tema. A resolução 1/2004 enfatiza que as instituições de ensino superior devem incluir nos conteúdos das disciplinas e atividades curriculares, a Educação das Relações Étnico-Raciais, tratando dentro desse eixo, questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, em seus termos explicitados. A partir disso, está sendo realizada uma busca de fontes genuínas a cerca da formação docente, a fim de estudar maneiras para a preparação dos professores para esse desafio e verificar como ela já está sendo realizada.

Palavras-chave: Formação docente. Africanidades. Racismo.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID), com subárea de Português, na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), iniciado em abril de 2014, propôs aos bolsistas integrantes do projeto, que fizessem um estudo investigativo a partir de um dos eixos apresentados pelas professoras coordenadoras. O eixo aqui escolhido para dar início a um artigo foi: Ensinando africanidades nas aulas de Português: Teoria e prática, voltado para a formação de professores de língua portuguesa. O estudo está em sua fase inicial, por esse motivo, a pesquisa bibliográfica ainda está em construção, bem como a definição de métodos e procedimentos para a realização do estudo.

Partindo da ideia de que o tema africanidades é um assunto pertinente e que o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana se tornou obrigatório segundo a Lei 10.639/2003, este estudo tem o objetivo de incentivar o tratamento do tema africanidades dentro da universidade durante a graduação e na formação continuada, nos cursos de licenciatura em Letras, para que os professores ao estarem trabalhando na educação básica, estejam confiantes e capacitados para tratar do tema. É esperado que com o estudo das africanidades os professores consigam desmistificar estereótipos atribuídos aos negros, mostrando aos alunos outras faces da história, dando visibilidade às contribuições dos negros para a nação brasileira ocultas pelo racismo.

É importante deixar claro que no presente estudo o conceito do termo “africanidades” será entendido segundo Silva: “Ao dizer africanidades brasileiras estamos nos referindo às raízes da cultura brasileira que têm origem africana”. (2005, p.155)

1596

O estudo tem como propósito inicial elencar a importância do conhecimento e ensino de africanidades na universidade nos cursos de licenciatura, tendo em vista a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo oficial da rede de ensino, segundo a Lei 10.639/2003. Sendo assim, é de grande importância que as universidades proporcionem aos futuros professores uma boa formação, para que, ao se tornarem aptos a ingressarem na sala de aula, se sintam a vontade e confiantes para tratar do tema.

Segundo a resolução 1/2004, as instituições de ensino superior deverão incluir nos conteúdos das disciplinas e atividades curriculares, a Educação das Relações Étnico-Raciais. A partir disso, é pretendido neste trabalho verificar como o conteúdo já está sendo ministrado no curso de Letras, através da verificação com acadêmicos e professores, buscando saber se os futuros professores estão preparados para assumir o desafio de trabalharem com a temática.

Em segundo lugar, este estudo também tem como intuito analisar teorias a respeito da atualização de professores de língua portuguesa, já formados, porém que necessitam um embasamento teórico aprofundado em relação aos conceitos de ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, bem como de educação das relações étnico-raciais e de como trabalhar estes temas nas aulas de língua portuguesa.

1597

Olhares para novas perspectivas de ensino

Segundo Silva (2005), estudar africanidades brasileiras significa tomar conhecimento, observar e analisar o modo de ver a vida segundo os afro-brasileiros, analisar o modo de conviver e lutar pela dignidade, não esquecendo também de conhecer e compreender a criatividade dos africanos e de seus descendentes nos trabalhos desenvolvidos por eles, e reconhecer tais produções na construção da nação brasileira.

As contribuições do povo negro para a formação da sociedade brasileira a que Silva se refere, são reconhecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), por esse motivo postula que a pluralidade cultural faça parte do currículo de ensino:

Recuperar as origens das diversas influências é valorizar os povos que as trouxeram e seus descendentes, reconhecendo suas lutas pela defesa da dignidade e da liberdade, atuando na construção cotidiana da democracia no Brasil, dando voz a um passado que se faz presente em seres humanos que afirmam e reafirmam sua dignidade na herança cultural que carregam. (BRASIL, 1998, p. 154).

Fernandes (2005) afirma que ao abordar a cultura de afro-descendentes, ela é vista: “[...] de forma folclorizada e pitoresca, como mero legado deixado por índios e negros, mas dando-se ao europeu a condição de portador de uma cultura superior e civilizada.” (p.380).

De forma clara, os PCNs abordam um modo de ensino em que devem ser valorizadas as influências trazidas pelos negros ao Brasil e, como afirma Fernandes (2005), muitas vezes essas influências acabam sendo transformadas em folclore, tornando-se algo artificial.

Em contraposição a essa visão, as Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná (DCE), trazem uma abordagem de africanidades voltada a um modo de ensino que prevê o estudo de forma contextualizada, que não seja somente uma mera transposição de conteúdo, mas sim, um estudo aprofundado das raízes de alguns aspectos da cultura brasileira. Dessa forma, as DCE propõem:

Um projeto educativo, nessa direção, precisa atender igualmente aos sujeitos, seja qual for sua condição social e econômica, seu pertencimento étnico e cultural e às possíveis necessidades especiais para aprendizagem. Essas características devem ser tomadas como potencialidades para promover a aprendizagem dos conhecimentos que cabe à escola ensinar, para todos. (DCE, 2008, p.15).

Para Lopes (2005), as ideias de racismo são apreendidas durante a convivência com os grupos sociais que se insere, ninguém nasce com ideias racistas, elas são adquiridas:

As pessoas não herdam, geneticamente, idéias de racismo, sentimentos de preconceito e modos de exercitar a discriminação, antes os desenvolvem com seus pares, na família, no trabalho, no grupo religioso, na escola. [...] (p.188).

Refletindo a partir da ideia de Lopes, se confirma a perspectiva de que a escola é capaz de oferecer aos alunos a possibilidade de conhecerem as verdadeiras origens do povo brasileiro, possibilitando também que se abram as mentes para novas ideias, deixando de lado os discursos e atitudes preconceituosas. Nesse sentido, pode-se observar que o professor possui um papel fundamental para a construção de uma sociedade antirracista, contribuindo para a desconstrução de estereótipos na mente de seus alunos.

Conclusão

A partir deste estudo pretende-se estudar maneiras de como preparar os professores da graduação, bem como incentivar os professores já formados atuantes na supervisão do PIBID e que já estão em contato com a realidade escolar a respeito do trabalho com temáticas ligadas às africanidades, auxiliando na quebra de estereótipos presentes na sociedade. É almejado que os professores abram suas mentes para novos ideais, novas questões e reflexões, iniciando uma busca sobre fontes genuínas, relacionadas ao que diz respeito as africanidades, abarcando as contribuições dos negros para a construção da identidade brasileira. No que diz respeito à busca de fontes genuínas é considerada a definição de Silva, em que a autora afirma

que buscando fontes genuínas, ou seja, verdadeiras, é possível analisar as relações étnicas de pessoas que vivenciaram a realidade dos negros, sendo elas negras ou não:

A busca de fontes genuínas das Africanidades Brasileiras nos leva ao convívio com a comunidade negra, ao cultivo da memória da experiência de ser descendente de africanos no Brasil, ao intercâmbio com grupos do Movimento Negro, à familiaridade com obras de autores negros e também não negros, que permitam entender a realidade das relações interétnicas em nosso país. (SILVA, 2005, p. 169)

É de grande importância que os professores aceitem o desafio de trabalhar com o tema africanidades, e para isso, é imprescindível uma preparação adequada.

Referências:

BRASIL, Lei nº10639 de 9 de janeiro de 2003. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. MEC/SECAD. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: Temas Transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

1599

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de História e Diversidade Cultural: desafios e possibilidades. **Cadernos Cedes**. Campinas: vol. 25, nº 67, p. 378-388, set./dez. 2005.7

LOPES, V. N. Racismo, Preconceito e Discriminação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o Racismo na Escola. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 185-201.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da educação básica: Língua Portuguesa**. Paraná, 2008.

SILVA, P. B. G. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 155-172.

_____.Resolução nº. 1, de 17 de junho de 2004. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>.

O ENSINO DE FILOSOFIA: DO COTIDIANO À CRIAÇÃO CONCEITUAL

Diego de Souza Hirata¹
Guilherme Devequi Quintilhano²

Resumo: Este trabalho tem como intuito a disseminação de um dos projetos que está sendo planejado e executado no PIBID de Filosofia do Colégio Estadual Professores Adélia Dionísio Barbosa aos outros grupos do PIBID do Paraná. Este projeto é, a saber, uma espécie de reality show em que filósofos convivem em uma mesma casa, expondo suas principais ideias, conceitos e defendendo seus argumentos uns com os outros. A elaboração do projeto tem como escopo as diretrizes curriculares do Estado do Paraná e também o apoio de textos que dizem sobre a filosofia do ensino de filosofia.

Palavras-chave: criação de conceitos. ensino de filosofia. filosofia. metodologia.

Introdução

O ensino de filosofia, de acordo com as diretrizes curriculares do Estado do Paraná, está estruturado pelos encaminhamentos metodológicos de mobilização, problematização, investigação e criação de conceitos. Tendo como base esses encaminhamentos metodológicos é que organizamos um de nossos projetos do PIBID de filosofia no Colégio Adélia.

O projeto visa a criação conceitual não apenas em nível filosófico, mas também no que tange uma possível e estimada criação metodológica do ensino de filosofia. Um método que, talvez não inovador em sua totalidade, busca atingir os alunos, os professores, os bolsistas e todo o colégio por um viés distinto do que se diz tradicional em uma sala de aula.

1600

Desenvolvimento

Partindo das diretrizes do Estado do Paraná com a estrutura: sensibilização, problematização, conceitualização e por fim, a criação de conceitos. Estes caminhos não podem deturpar o pensamento do Filósofo clássico, mas os alunos não podem ficar amarrados somente no autor. Ou seja, a criação de conceitos tem como base o Filósofo, mas os alunos precisam criar algo ou conceito em cima dessa base filosófica.

A sensibilização é o momento do cotidiano do aluno, onde uma chuva de granizo ou uma ajuda a um estranho na rua, podem ser discutidas filosoficamente. O cotidiano faz parte da Filosofia, pois no dia a dia várias coisas ocorrem e, por conseguinte, podem ser sustentadas por correntes filosóficas.

O professor na sala de aula, utiliza vídeos, músicas ou imagens como forma de sensibilização. O aluno se intriga com aquela imagem ou som. E se pode fazer uso de figuras que estão presentes no cotidiano dos alunos. Como filmes *blockbusters*, programas televisivos, etc.

¹ Aluno do quarto ano do curso de filosofia da Universidade Estadual de Londrina (UEL).
e-mail: hiratadiego@hotmail.com

² Aluno do quarto ano do curso de filosofia da Universidade Estadual de Londrina (UEL).
e-mail: guidevequi@hotmail.com

Mas é possível problematizar sobre uma chuva de granizo? Sim e este é um dos desafios do professor em sala de aula, trazer o cotidiano dos alunos para o meio filosófico que as vezes é de dois mil anos atrás.

As aulas de filosofia, como lugar da experiência filosófica, têm como objetivo oferecer critérios filosóficos para o aluno julgar a realidade por meio da prática do questionamento filosófico e da construção de conceitos, por meio do exercício da criatividade e avaliação filosóficas (AISPIS, 2004, p. 311).³

Se tratando do Ensino de Filosofia é possível afirmar que estamos num campo liso e aberto para novas experiências de ensino. Isto possibilita inovar nos métodos de aplicação na criação de conceitos.

Utilizando esta base, o subprojeto do PIBID do Colégio Estadual Professora Adélia Dionisio Barbosa tem como escopo o Big Brother Filosófico, vulgo BBF.

O projeto se desenvolve com diálogos entre os Filósofos de diversos eixos, o primeiro passo é conhecer a obra do autor escolhido, entender sua conceituação e, por conseguinte, aplica-lo no diálogo com outro autor. Tudo isto ocorre como se fosse numa casa onde os Filósofos estão confinados.

O propósito aqui é a criação filosófica a partir de diálogos, uma criação um tanto cômica, mas que não deixa de ter o seu caráter e rigor filosófico explícito no trabalho com os conceitos do Filósofo.

Vejo que realizamos uma inversão no projeto proposto pelas Diretrizes do Estado Paraná, temos o início com a conceituação, depois problematizamos, por conseguinte, temos a criação e pôr fim a sensibilização que são as gravações da casa onde os Filósofos se encontram.

Conclusão

Esse projeto é pensado para atingir o aluno de um modo menos formal e mais prático sem perder o rigor e as bases da filosofia. Sabe-se que a filosofia, principalmente na idade dos alunos que frequentam o ensino médio, é por vezes um tanto quanto maçante. Muitas vezes o entendimento e posterior prazer pela leitura filosófica custa a se estabelecer na mente de um adolescente, jovem ou até mesmo um adulto. Por meio de interações e relações não tão, ao menos num primeiro olhar desprezioso, filosóficas o aprendizado parece ser mais suave e a transição da vida cotidiana para a filosofia mais palpável e acessível.

Essa tentativa de entrelaçar um programa televisivo ao mundo da filosofia não é um acréscimo filosófico apenas para os alunos, também o é para o professor da disciplina e para o bolsista. Em nível acadêmico tal tentativa seria quase uma digressão ociosa (ociosa no sentido pejorativo da palavra) da

³ Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 305-320, set./dez. 2004.

filosofia. No ensino médio esse movimento é, por outro lado, de crucial importância e meritoriamente aceitável.

A criação é tanto conceitual quanto de uma metodologia de ensino. Ela se dá, deste modo, tanto pelos alunos quanto pelo professor ou bolsista encarregado dessa, por assim dizer, nova maneira de ensinar.

Referências bibliográficas

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Tradução de Bento Prado Jr e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

GALLO, S.; KOHAN, W. *Filosofia no ensino médio*. Petrópolis: Vozes, 2000.

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_filo.pdf

Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 305-320, set./dez. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

O ENSINO DE FILOSOFIA E A APRENDIZADO COM MOBILIDADE

Adriel Fonteles¹

Jeanette Soares²

RESUMO: O presente artigo aborda a Construção da Plataforma Traduzindo³, um trabalho coletivo do PIBID-FILOSOFIA/UFPR, integrado por professores do Departamento de Filosofia da UFPR, acadêmicos e professores supervisores oriundos da Rede Estadual de Ensino do Paraná. O objetivo da Plataforma Traduzindo é disponibilizar textos filosóficos em ambiente virtual, de uma forma inteiramente nova, adequada à realidade do ensino da Filosofia na Educação Básica, especialmente no Ensino Médio.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia. Tecnologias na Escola. Plataforma Traduzindo.

Introdução

A presente comunicação aborda o trabalho coletivo por parte dos integrantes do PIBID de Filosofia da UFPR, no sentido de facilitar ao estudante do Ensino Médio o acesso ao texto filosófico em um ambiente virtual construído especialmente para este público, com ferramentas que permitem uma maior interação com o texto filosófico e sua gama de informações e conexões, além de possibilitar o compartilhamento das experiências entre todos que acessam e utilizam a plataforma online.

1603

1. Desenvolvimento

1.1- Importância do ensino de filosofia no ensino médio com os textos filosóficos

Em 2008, em função da Lei 11.684/08, a disciplina de filosofia tornou-se obrigatória na grade curricular do ensino médio. Apesar desta grande conquista no campo da educação, decorrente deste, surge um grande problema: como ensinar filosofia? Atualmente, o sistema de ensino dispõe de materiais didáticos e paradidáticos para propagar o conhecimento filosófico, mas observa-se que este material é insuficiente para o ensino do pensar filosófico, pois foge muitas vezes do cerne significativo para compreensão de um sistema filosófico, provido qualitativamente com a leitura dos autores clássicos e seus respectivos textos.

O ensino da disciplina necessita do contato com a cultura original de um autor para haver o real aprendizado de um assunto ou tema. Segundo Severino:

(...) a educação e aprendizagem desenvolvidas pela mediação do ensino constituem-se como efetivas práticas de leitura e de escrita do mundo por meio de abordagem dos diferentes discursos que a cultura humana pronuncia sobre esse mundo e de sua reelaboração por um discurso pessoal. (SEVERINO, 2009, p.71).

¹ Acadêmico do curso de Filosofia da UFPR e Bolsista do PIBID de Filosofia da UFPR.

² Professora da Rede Pública do Estado do Paraná desde 2004, bacharelada e licenciada em Filosofia pela UFPR.

³ Disponível em: < www.filosofia.ufpr.br/traduzindo > último acesso em 15 de set. de 2014.

Conclui-se que para a propagação do exercício filosófico em sala de aula, os alunos necessitam ter contato com as diferentes formas de construção do conhecimento filosófico e como os problemas filosóficos se dão na história da filosofia. Para o ensino de filosofia, não basta ater-se apenas aos conceitos dados nos livros didáticos, em oposição, deve haver o máximo contato do aluno com o contexto cultural que um dado filósofo vivia em sua época. Desta maneira, o estudante do ensino médio, além de ter contato adequado com os textos filosóficos clássicos, ele passa a ter amplo conhecimento dos motivos que levaram o filósofo a elaborar a sua filosofia, ficando mais claro o seu entendimento, indo muito além da esfera de conceitos e explicações, típicas do livro didático ou paradidático.

1.2- Os desafios da inserção da filosofia nos ambientes virtuais

É evidente que o advento da digitalização tornou-se absolutamente necessária para a expansão do saber. Mas ao tratar-se do ensino da filosofia, esta questão é passível de várias discussões. Existe um modo mais eficaz de se ensinar filosofia que se sobrepõe aos outros modos pedagógicos? As ferramentas digitais podem em muitos termos para colaborar com o ensino eficiente da filosofia, mas com a condição de que seja bem utilizada e não fuja da força motriz que move o pensar filosófico, que está centrado na reflexão e no embate entre ideias:

1604

O computador, em si mesmo, como tecnologia, não resolverá os grandes problemas educacionais hoje enfrentados no Brasil. O que ele pode, isto sim, é se tornar agente de substantivas mudanças no processo ensino/aprendizagem, quando usado de maneira adequada (OLIVEIRA E COSTA, 2004, p. 113).

Assim como em diversas disciplinas, o ensino da filosofia pode ser muito bem adequado aos moldes da digitalização e do aproveitamento tecnológico. Como comentado anteriormente, o grande problema é fazer com que o ensino de filosofia não fuja da gênese da própria filosofia e do exercício filosófico. Como conciliar estas duas formas de aprendizado? Em primeiro lugar, os alunos estão acostumados com a carga absolutamente rápida e intensa de informações que só os aparatos tecnológicos podem fornecer; a filosofia entra neste fato sob o pretexto de questionar esta carga infunda de informações, ou seja, os aparatos tecnológicos seriam usados para a busca de informações ou conhecimentos que poderiam ser colocados em suspenso pela filosofia, enriquecendo a experiência de aprendizado. Em segundo lugar, o professor precisa ter esta capacidade de acompanhar o desenvolvimento tecnológico para fazer o uso prudente dos aparatos digitais, não se restringindo a estes para a preparação de aulas e nem abandoná-los por completo, já que toda a forma de comunicação e de propagação de cultura tende a ser digital.

1.3- A construção da plataforma “traduzindo”

Em 2009, professores e estudantes do Curso de Graduação em Filosofia da UFPR formou Oficinas de Tradução para traduzir textos filosóficos com o intuito de construir a obra Antologia de Textos Filosóficos, uma publicação da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Em seguida, com a devida inspiração desta obra, os colaboradores dos projetos que envolvem as Oficinas de Tradução, foi criada a Coleção Traduzindo: Textos filosóficos em sala de aula. No momento, esta coleção possui três obras dos autores Nicolas Malebranche, com a obra Diálogos Sobre a Metafísica e a Religião, George Berkeley, detendo da obra Três Diálogos entre Hylas e Philonous e Thomas S. Kuhn, com a obra A função do Dogma na Investigação Científica.

O objetivo da Coleção Traduzindo é a inserção gradativa dos textos clássicos filosóficos em sala de aula, atingindo assim o objetivo do ensino adequado de filosofia. O projeto “Traduzindo” foi incorporado também para as ações do PIBID na licenciatura em filosofia na UFPR. O grande objetivo deste projeto é lançar a plataforma eletrônica que reúne os títulos da Coleção Traduzindo e inserir os textos nos contextos da época de cada filósofo, instigando a prática filosófica. Na plataforma eletrônica, além de conter os textos, contém também os autores citados pelos filósofos com um breve resumo de suas obras situadas numa linha do tempo cronológica, facilitando ainda mais o aprendizado dos conteúdos relativos ao ensino da filosofia e despertando o interesse dos alunos com conexões constantes a várias áreas do conhecimento. O dilema principal que move o projeto e seus colaboradores a constantemente realizarem um trabalho que vá de encontro com a sua realização primordial é colocar o pensamento filosófico em ação, saindo do âmbito conceitual e plenamente abstrato. Devidamente falando, trazer sentido ao ensino de filosofia para que detenha o máximo contato com a realidade, cumprindo assim, o papel da própria filosofia.

1605

1.4) A Plataforma Traduzindo no ambiente escolar

A Plataforma “Traduzindo” com seu layout e seus recursos próprios internos, inteiramente voltados para o perfil do aluno do Ensino Médio, traz o texto filosófico para o dia-a-dia escolar e permite que o aluno continue tendo acesso ao mesmo fora do ambiente da sala de aula, laboratório da escola, etc., por meio de seu smartphone, tablet ou computador. Onde quer que ele esteja, pode estar conectado, seja no trânsito, em casa, na Lan House, no trabalho, ou ainda, em outros espaços.

Um dos grandes desafios do ensino da Filosofia na Educação básica é criação de recursos didáticos que superem as limitações do tradicional livro didático, conforme exposto, inclusive, no próprio “Guia de livros didáticos” para a disciplina de Filosofia enviado pelo

MEC aos professores da disciplina neste ano de 2014 (o Guia apresentou uma análise detalhada dos livros, aspectos positivos e negativos) com o objetivo de orientar os professores na escolha do livro didático de 2015 para as suas escolas. Entre as deficiências apresentadas pelos analistas, encontram-se justamente a insuficiência de textos filosóficos (“o ensino de Filosofia não deve se fazer sem a referência aos textos e debates da tradição filosófica”), bem como a dificuldade, por parte dos autores e editoras, de criar os OEDs (Objetos Educacionais Digitais) para o Ensino de Filosofia, integrados aos seus respectivos livros e autores.

Neste sentido, a Plataforma vem contribuir para suprir uma lacuna que é a dificuldade de acesso ao texto filosófico por um lado, e, por outro, a construção de canais virtuais mais interativos com o texto filosófico e com os demais leitores.

Em face da grande dificuldade de acesso a obras filosóficas e textos filosóficos nas bibliotecas escolares e até mesmo nas bibliotecas acadêmicas ou públicas, além do alto custo e da pouca oferta, a plataforma disponibiliza o discurso filosófico de uma forma inovadora, por que em ambiente virtual e com os recursos que a interatividade online proporciona, não apenas no interior da própria plataforma, mas também com todo o acervo filosófico da rede mundial de computadores.

1606

A plataforma possibilita, portanto, o aprendizado com mobilidade, imprescindível na atualidade. A expectativa é que, no ambiente escolar, o estudante tenha um primeiro contato com os diversos textos filosóficos disponibilizados na plataforma e que, gradativamente, este ambiente virtual se torne um importante sítio de encontro e trocas de experiência sobre o uso do texto filosófico em sala de aula, adaptando-se perfeitamente aos diferentes ritmos de vida e temporalidades.

Conclusão

A construção da “Plataforma Traduzindo” constitui-se num marco para o PIBID de FILOSOFIA da UFPR, resultado de um trabalho coletivo e árduo em que se exigiu muito empenho por parte de cada um dos integrantes das Oficinas de Tradução, dos revisores, dos construtores de notas, dos criadores do Layout e de todos que participaram diretamente ou indiretamente deste projeto. Partindo do pressuposto que o contato do estudante com o texto filosófico na Educação básica é de extrema importância, o Ensino de Filosofia do Estado do Paraná, e não só, ganha uma importante ferramenta que torna possível o contato direto com o texto filosófico de uma forma agradável e interativa.

REFERÊNCIAS

Guia de livros didáticos : PNLD 2015 : filosofia : ensino médio. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

OLIVEIRA, Maria Auxiliador a Monteiro e COSTA, José Wilson. Novas Linguagens e Novas Tecnologias: Educação e sociabilidade. Petrópolis: Vozes, 2004.

PARANÁ. SEED. Antologia de Textos Filosóficos Marçal, J. (org.). Curitiba, 2009.

PELLANDA, N. e PELLANDA, E, (org) Ciberespaço: um hipertexto com

Pierre Lévy. Porto Alegre: Editora Artes e Ofícios, 2000.

SECRETARIA ESTADUAL DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ (SEED-PR).Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná.Filosofia. 2008.

SEVERINO, A. J. Como ler um texto de filosofia . São Paulo: Paulus, 2008. (Textos Filosóficos).

O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA – OS MÉTODOS DE ENSINO UTILIZADOS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DO ALUNO

Jucilene Cristina Honório¹
Patrícia Aparecida Albini Prado²
Ricardo Aparecido Campos³

Resumo: O presente trabalho desenvolvido juntamente com o Subprojeto PIBID, visa abordar quais são os métodos que o professor deverá utilizar em sala de aula, com o objetivo de formar um sujeito social capaz de construir seus próprios conhecimentos, uma vez que o conhecimento se dá de dentro para fora, e assim começará a realizar uma “leitura” da realidade com um olhar crítico. Para que ocorra tal aprendizagem o professor deve selecionar e organizar os conteúdos em sala de aula, buscando métodos apropriados para cada atividade e o aluno irá interagir com o meio e formar seus próprios saberes geográficos.

Palavras chaves: Métodos de ensino. Aprendizagem. Olhar crítico. Saberes geográficos.

Introdução

Se faz necessário a constante discussão acerca das formas como são trabalhados os conteúdos em Geografia na Educação Básica, principalmente no que tange aos conteúdos físico/naturais, pois estes conceitos são facilmente contextualizáveis, se tornando um grande catalisador para abordar assuntos sobre a produção do espaço geográfico, realizado pelas dinâmicas sociais, culminando em reflexões importantes sobre as questões ambientais, tão importantes na atualidade.

1608

Fundamentação Teórica

Segundo Moura (2002), os métodos são meios adequados para realizar objetivos, com ações do professor pelas quais se organizam as atividades de ensino dos alunos para atingir objetivos do trabalho docente em relação a um conteúdo específico. Eles regulam as formas de interação entre ensino e aprendizagem entre professor e os alunos, cujo resultado é a assimilação consciente dos conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas dos alunos. Os métodos de ensino podem ser classificados segundo os seus métodos externos (métodos de exposição pelo professor, método de trabalho independente, método de elaboração conjunta e atividades específicas) e métodos internos (passos ou funções didáticas e procedimentos lógicos e psicológicos de assimilação da matéria). Libaneo (1994, P. 160) afirma que

Os métodos de ensino são método de exposição pelo professor; método de trabalho independente; método de elaboração conjunta; método de trabalho em grupo e atividade especiais.

Esses são os métodos mais adequados para atingir um objetivo, no aluno o professor visa à aprendizagem, utilizando intencionalidade no ensino.

¹ Discente, Bolsista PIBID do Subprojeto: Geografia da Universidade Estadual do Norte do Paraná. Email: jucihonorio.2010@gmail.com

² Discente, Bolsista PIBID do Subprojeto: Geografia da Universidade Estadual do Norte do Paraná. Email: patriciaaap@hotmail.com.br

³ Docente, Coordenador de Área PIBID, Subprojeto: Geografia da Universidade Estadual do Norte do Paraná. Email: rcampos@uenp.edu.br

O domínio do método de geografia e das técnicas mais utilizadas é condição indispensável para que o estudante possa construir o conhecimento geográfico, através da interação do conteúdo estudado na sala de aula relacionando-o ao espaço geográfico vivido pelo aluno, utilizando diferentes linguagens na geografia (obras literárias, cinema, vídeos, fotografias, etc.) que podem auxiliar na compreensão, leitura e crítica da produção do espaço, consequentemente desenvolvendo o seu raciocínio geográfico e construindo autonomia no processo de produção do conhecimento (PONTUSCHKA, 1999).

O professor precisa ter consciência da escala em que está produzindo a geografia com seus alunos: local, regional, nacional ou internacional (MOURA, 2002, p. 315). Assim sendo, o professor tem que trazer o conteúdo estudado para a vivência do aluno, e o mesmo tenha uma melhor compreensão da realidade e do espaço geográfico. Moraes (2013, P. 17) salienta que

Os conhecimentos da ação constituem um importante ponto de partida para compreendermos como o professor encaminha o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, devemos ressaltar que, além de compreender a maneira como o professor organiza e encaminha a aula, é necessário considerar que, sem os conhecimentos alicerçados na sua área de formação, em que os conhecimentos e as didáticas específicas estejam dialeticamente integrados, os saberes da ação perdem o seu fundamento.

O aluno se auto constrói, sendo o agente ativo na produção do conhecimento, sujeito no/do processo ensino aprendizagem. Ascensão (2013, p. 61) destaca que

O ensino de geografia na educação básica deveria ter como objetivo central a formação cultural do aluno pelos conhecimentos que constituem essa ciência. Tais conhecimentos deverão ser articulados, postos em interação, pois assim favoreceria o educando com o desenvolvimento do raciocínio espacial.

O professor deve desconstruir e reconstruir os conhecimentos acerca dos conteúdos, constantemente, para transmiti-los aos alunos com transparência e simplicidade, atentando para que os saberes docentes escolares não percam o seu fundamento científico. Segundo Moraes (2013, p. 32),

Ao ensinar determinado conteúdo, devemos pensar a partir de qual referencial ele será ensinado – neste caso é a geografia escolar, e qual a especificidade dessa área do conhecimento, o espaço geográfico.

O professor instiga o aluno a refletir, contextualizar, compreender e conhecer determinados assuntos da realidade em que ele está inserido, desenvolvendo a percepção de que esses conhecimentos serão úteis ao longo de sua vida, uma vez que, o professor não deve desconectar teoria e prática das aulas ministradas, pois a aula prática irá complementar o que as aulas expositivas ensinaram. Dessa forma, devemos destacar que o aluno tem papel importante no processo de ensino-aprendizagem, onde o professor é um mediador/orientador e o aluno sujeito ativo na construção de seu próprio arcabouço de conhecimentos e saberes, sempre norteado pelo conhecimento historicamente/cientificamente já produzido.

Porém, a realidade escolar, se apresenta de forma distinta ao desejado nas reflexões sobre as práticas docentes/discentes, onde muitos professores não conseguem desenvolver os conteúdos junto aos alunos, pois, acaba por utilizar o mesmo método de ensino expositivo e tradicional, usual em várias escolas, muitas vezes por uma série de problemas estruturais, culturais e sociais.

Para que ocorra uma aprendizagem eficaz é necessário que o mediador do conhecimento utilize uma sequência de conteúdos que se interliguem de forma paralela, e envolvendo aulas práticas e novos métodos de ensino que podem ser utilizados no âmbito escolar.

Considerações Finais

Este trabalho procurou enfatizar que não há métodos únicos de ensino, mas uma variedade de métodos cuja escolha depende dos conteúdos da disciplina, e através das escolhas de específicos métodos ocorrerá um processo de construção do conhecimento ativo, pelos alunos.

Percebe-se que com o decorrer do tempo, os alunos estão cada vez mais conectados em uma cultura de rede, tendo a disposição uma infinidade de informações, tudo a um simples clique, e com isso eles deixam de criar novos conhecimentos, percebe-se um não aprofundamento das reflexões. Com isso, os professores, em muitos casos, só utilizam métodos expositivos, e vão “jogando” informações sobre os alunos, não fazendo os próprios refletirem sobre determinado assunto, faltando uma contextualização necessária à incorporação do conhecimento à prática cotidiana destes.

O Professor deve evitar entrar na sala de aula sempre com os mesmos métodos de ensino, deve constantemente renovar, com meios adequados para contribuir na construção do conhecimento junto aos alunos, para que assim, as suas aulas não se tornem monótonas e repetitivas. Sendo assim, os conteúdos de Ensino de Geografia devem ser trabalhados de forma integrada, demonstrando para o aluno a dinâmica atual que é marcada direta ou indiretamente pela sociedade no Espaço Geográfico estudado, com isso, o aluno deve notar que existem modificações antrópicas no meio em vários aspectos (local, regional, mundial, etc.), e que praticamente todas as paisagens foram “tocadas” pelo homem, entendendo-as como espaços produzidos e reproduzidos socialmente, já distantes dos processos naturais primitivos.

1610

Referências

- ASCENÇÃO, V.de O.R. Abordagem do conteúdo “relevante” na educação básica. In: CAVALCANTI, L de S. (org.). **Temas da geografia na escola básica**. Campinas: Papirus, 2013, p. 45-64.
- LIBANEO, J. C. Os Métodos de Ensino. In.: LIBANEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MOURA, J. D. P.; ALVES, J. Pressupostos teórico - metodológicos sobre o ensino de geografia: Elementos para a prática educativa. **Geografia**, Londrina, v.11, n.2, p. 309-319, jul/dez. 2002.
- MORAES, E.M.B. de. As temáticas físico - natural como conteúdo de ensino da geografia escolar. In CAVALCANTI, L. de S. (org.) **Tema da geografia na escola básica**. Campinas: Papirus, 2013, p.13-44.
- PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Geografia: Pesquisa e ensino. In.: CARLOS, A. F. A (Org). **Novos caminhos da Geografia**, 1999 p. 111 – 142.

O ENSINO DE GEOGRAFIA NA MODERNIDADE: ESTUDO ACERCA DAS DIFERENTES CONCEPÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

Ana Kátia Mensor
Najla Mehanna Mormul

Resumo: Este trabalho tem como objetivo explicar brevemente sobre as mais difundidas concepções teóricas e metodológicas da Geografia: a Geografia Positivista, a Geografia Crítica e a Geografia Histórica; estas foram escolhidas por serem as mais citadas ou divulgadas. Contudo, elas necessitam de um longo estudo e pesquisa para que sejam totalmente elucidadas. Porém, nessa pesquisa optamos em fazer uma breve reflexão sobre cada uma e descrever suas principais características. Para tanto foram realizadas leituras de diferentes autores, cada qual com suas linhas de pensamento e concepções a cerca da Geografia e o ensino de modo geral.

Palavras-chave: Ensino de Geografia, Pensamento geográfico, Concepções teóricas e metodológicas.

Introdução

Desde a sua sistematização como campo do conhecimento científico, a Geografia se posicionou na intersecção das ciências biológicas, da terra e humanas. Como resultado disso, o pensamento geográfico apresentou desde o seu princípio uma forte complexidade quanto a sua definição conceitual e metodológica, constituindo assim diferentes idéias.

A solidificação da Geografia, como uma disciplina científica, exigiu a construção de um sistema de categorias e conceitos particulares, elaborados por cada uma das linhas de pensamento, com o objetivo do real entendimento do objeto de investigação da ciência geográfica. Assim, um dos objetivos da Geografia é discutir a relação homem/meio através do espaço geográfico, conseqüentemente o espaço torna-se a categoria central expressando à articulação entre natureza e sociedade, que é, também, um dos objetivos da disciplina.

Neste trabalho visamos abordar as principais concepções históricas e metodológicas da Geografia – Geografia Crítica, Geografia Positivista e Geografia Histórica -, bem como suas principais características e linhas de pensamentos, refletindo também acerca do contexto em que estas foram criadas e inseridas.

Desenvolvimento

A Geografia possui métodos, metodologias e teorias que lhe são próprios e característicos, desenvolvidos e aprimorados através do tempo. A ciência geográfica sofreu também a influência de correntes filosóficas e teóricas de diversos países, como é o caso da França, Inglaterra e Alemanha.

A chamada Geografia Positivista surgiu na França no século XIX e apresentava explicações objetivas e quantitativas da realidade, que proporcionava uma ideia de

1611

neutralidade do saber e discurso geográfico, não priorizado as relações sociais. Essa concepção tem ligação os propósitos da escola francesa Lablachiana. A Geografia sob a influência dessa escola é conhecida como tradicional e buscava estudar as ações humanas através de um viés naturalizante com um estudo descritivo longe do espaço vivido.

Augusto Comte (1978) foi o principal pensador do Positivismo, de acordo com ele “o verdadeiro espírito positivo consiste, sobretudo em ver para prever, em estudar o que é, a fim de concluir disso o que ser, segundo o dogma geral da invariabilidade das leis naturais” (COMTE, 1978, p.19).

Essa corrente filosófica também exerceu influência nas escolas. Para a escola primária sugeria-se que se iniciasse a educação das crianças com a poesia, a música, a pintura, enfim, com atividades que desenvolvessem os sentimentos, seguindo o desenvolvimento natural do homem (CARTOLANO, 2003, p.214). Assim, não seria a razão, mas o sentimento o verdadeiro instrumento para o conhecimento; e seria a partir desse sentimento que poderia ser compreendido e/ou estudado qualquer fato. Dessa forma, primeira etapa da educação das crianças deveria ser dedicada ao aperfeiçoamento dos sentidos, visto que suas necessidades são primeiramente físicas.

1612

A influência do positivismo também se fez sentir com força devido à influência da Psicologia e da Sociologia, ciências auxiliares da Educação. O Positivismo tem como metodologia admitir apenas o que é real, verdadeiro, inquestionável, aquilo que se fundamenta na experiência. Deste modo, a escola deve privilegiar a busca do que é prático, útil, objetivo, direto e claro. Os positivistas se empenharam em combater a escola humanista, religiosa, para favorecer a ascensão das ciências exatas (LEAL, 2013). No Brasil também foi nítida a presença do positivismo. De acordo com CARTOLANO (2003),

A maneira positivista de pensar e de interpretar a realidade estava presente não só nas novas propostas educacionais, mas também na forma de produzir e conceber o conhecimento da sociedade e do próprio homem. O positivismo de Comte era reinterpretado, nesse sentido, não só pela chamada ortodoxia positivista do Brasil, como também pela camada média da sociedade, constituída pelos militares, professores, profissionais liberais, que viam nele a esperança do progresso da nação por meio do espírito científico (CARTOLANO, 2003, p.216).

Assim sendo, as idéias de Comte foram também difundidas em nosso país, não somente dentro nas escolas, mas também no pensar político, tendo como representação a frase positivista “Ordem e Progresso”, extraída da formula máxima do positivismo: “O amor por princípio, à ordem por base e o progresso por fim (Augusto Comte, 1798)” em plena bandeira

brasileira. A frase tenta passar a imagem de que cada coisa em seu devido lugar conduziria para a perfeita orientação ética da vida social.

Já a Geografia Crítica, também conhecida como Geografia Marxista, iniciou-se no século XX tendo como principal pensador Karl Marx, e se estende até os dias de hoje. Essa Geografia marcou uma mudança em o que se conhecia anteriormente, contando com novos métodos e uma nova maneira de pensar e se fazer Geografia.

Maurício de Almeida Abreu (1994, p.57) destaca a identidade dessa “nova forma de se fazer Geografia” que residia numa oposição muito mais profunda as outras tendências dessa disciplina. Os autores dessa vertente compartilhavam de um discurso científico crítico, pois colocavam em questionamento a sociedade e os parâmetros impostos por ela e iam além da mera aparência dos fenômenos, e assim, revelavam os verdadeiros determinantes sociais que os explicam.

A Geografia crítica coloca-se como “uma revolução que procura romper, de um lado, com a geografia tradicional e, de outro, com a geografia teórico-quantitativa” (CORRÊA, 2001, p.23), vindo a motivar intenso debate entre geógrafos marxistas e não marxistas. Dá evidência à ação do Estado e dos demais agentes da organização espacial, ao mesmo tempo em que retoma as relações homem-natureza e a abordagem regional. Busca responder às profundas modificações na organização espacial, decorrentes da intensa urbanização, industrialização e expansão do capital, que não encontravam respostas no determinismo, possibilismo e método regional.

1613

Hoje, grandes partes das escolas seguem a metodologia da Geografia crítica em seus currículos - estando presente também nas Diretrizes Curriculares de Geografia (DCE) -, visando proporcionar aos educandos um ensino de qualidade no qual estes aprendam a serem sujeitos críticos, considerando a realidade em que estão inseridos. Essa ideia implica em se preocupar menos com os conteúdos e suas quantidades e mais com a qualidade da construção do pensamento geográfico dos alunos.

Já a Geografia Histórica foi inicialmente tida como irrelevante por alguns, e considerada como uma disciplina sem matéria definida por outros geógrafos, a Geografia histórica ganhou importância por meio dos estudos de geógrafos humanos, sobretudo britânicos e americanos que em seus estudos insistiam em manter conceitos

considerados como pertencentes à área da história, “fundando” de certa maneira a área da geografia histórica (SANTIAGO, 2012).

Segundo ERTHAL (2003),

Papel fundamental deve ser dado à chamada geografia histórica, que, inclusive, além de se preocupar em recuperar as espacialidades pretéritas que marcam as espacialidades atuais, busca metodologias apropriadas e esforça-se em refletir a categoria tempo, a fim de fornecer subsídios a abordagem espacial e temporal. (...) Embora pouco difundida e, até mesmo em certos momentos, marginalizada pelos próprios geógrafos, a geografia histórica, em seu trajeto de construção, foi tida como disciplina autônoma, como apêndice da história e, também, como campo da antropologia. Os seus praticantes, porém foram direcionando por compatibilização, tal saber ao campo geográfico (ERTHAL, 2003, p.30).

A Geografia histórica ainda não é muito explorada e, muitas vezes, tem sido confundida com história da Geografia e, em função da falta de uma definição mais precisa, apresenta uma imensa gama de definições como Geografia do passado, paisagem em mudança, o passado no presente (ERTHAL, 2003).

A tendência é a Geografia utilizar diferentes concepções teóricas metodológicas de acordo com o seu objeto de estudo e conteúdo. Assim, subjacente a todas as diferenças nas correntes teórico-metodológicas há um denominador comum: a Geografia tem suas raízes na busca e no entendimento da diferenciação de conceitos e/ou categorias, assim como no melhor método de ensino-aprendizagem.

1614

Conclusão

Vimos que em sua trajetória a Geografia passou por inúmeras transformações. Nesse sentido, repensar o papel da Geografia na atual sociedade é uma prática fundamental para aqueles que procuram contribuir com a melhoria do ensino no país. Temos consciência da dificuldade da tarefa de contribuir na formação dos cidadãos, mas consideramos que tal tarefa é essencialmente necessária para compreender a sociedade em que vivermos e atuarmos efetivamente na consolidação ou construção dela.

Para isso, entendemos que o professor de Geografia tem papel fundamental por isso é preciso ter clareza dos pressupostos teórico-metodológicos que orientam essa ciência e norteia sua aplicação como Geografia escolar. É fundamental esse domínio teórico para que o professor possa ter autonomia no saber fazer Geografia, seja em sala de aula ou fora dela, e a

partir daí, selecionar seus objetivos, conteúdos e metodologias, dando sentido ao ensino dessa disciplina.

Referências bibliográficas

CARTOLANO, Maria Teresa Penteadó. Educação e positivismo: algumas reflexões. In:

COMTE, Auguste. **Curso de Filosofia Positiva; Discurso sobre o espírito Positivo; Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo; Catecismo positivista.** São Paulo: Abril Cultural, 1978.

ERTHAL, Rui. **Geografia Histórica: Considerações.** São Paulo: GEOgraphia. Vol. 05, 2003.

NETO, José Paulo. Relendo a teoria marxista da história. In: SAVIANI, Demerval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (Orgs.) **História e história da educação.** Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 1998.

O ENSINO DE HISTÓRIA DURANTE REGIMES: CIVIL-MILITAR E DEMOCRÁTICO

Gregory Humai de Toledo¹
Daniel Aires da Silva²

Resumo: Essa aula oficina se propõe a fazer uma análise acerca do ensino durante o período da ditadura civil-militar no Brasil em comparação com o ensino vigente no atual período democrático. Mais precisamente, temos como foco o ensino de História na cidade de Londrina, situada no Paraná, mostrando como a Ditadura chegou de fato em várias cidades. Esse trabalho deverá ser realizado em dois momentos distintos. Em um primeiro momento, os alunos do oitavo ano do Colégio Tsuru Oguido (Londrina/PR) serão orientados a fazer uma entrevista com seus familiares mais antigos abordando a temática "Como era o ensino de história durante a ditadura militar". Nosso objetivo geral com esse trabalho seria despertar nos alunos o interesse e a curiosidade na pesquisa e na construção da crítica histórica.

Palavras-chaves: Ditadura. Ensino. História. Londrina.

Decidimo-nos a aplicação de uma aula oficina que se proporia a fazer uma análise acerca do ensino durante o período da ditadura civil-militar no Brasil em comparação com o ensino vigente no atual período democrático. Mais precisamente, tivemos como foco o ensino de História na cidade de Londrina, situada no Paraná, mostrando como a Ditadura chegou de fato em várias cidades. Esse trabalho foi realizado em dois momentos distintos. Em um primeiro momento, os alunos do Oitavo ano da turma C do Colégio Tsuru Oguido (Londrina/PR) com a supervisão do professor Danillo Brito, receberam uma aula sobre o que foi Regime Cívico-Militar que teve a duração de 21 anos e assim foram orientados a fazer uma entrevista com seus familiares mais antigos abordando a temática "Como era o ensino de História durante a ditadura militar". Nossa intenção de padronizar os dados coletados, para a realização dessa entrevista desenvolvemos um roteiro para facilitar a entrevista, tendo sido seguido pelos alunos, para que pudéssemos obter as informações que precisávamos para desenvolver nossa pesquisa de maneira mais precisa e satisfatória. Em um segundo momento, ocorreu à tentativa de realizar discussões com todos os alunos participantes. Essas discussões tinham como objetivo principal motivar a criação de um senso crítico a respeito do período da ditadura militar, mais especificamente, criando uma ideia concreta como era o ensino de história durante o mesmo. Nosso objetivo geral com esse trabalho seria despertar nos alunos o interesse e a curiosidade na pesquisa e na construção da crítica histórica.

1616

¹ Graduando História na Universidade Estadual de Londrina.

² Graduando História na Universidade Estadual de Londrina.

Nesta aula-oficina, constituímos um trabalho pautado na proposta da historiadora Isabel Barca, cujo objetivo é buscar uma nova abordagem de ensino, em que os alunos tenham uma participação ativa na construção do conhecimento histórico, criem problematizações e hipóteses partindo de seu conhecimento prévio e da nossa atuação na primeira parte da aula e cunhem uma nova interpretação histórica. Para que ocorra essa construção, entende que é fundamental utilizar de fontes historiográficas “que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado” (BARCA, 2004, p. 132). Outro adendo a nosso trabalho foi o trabalho do historiador Jacques Le Goff História e Memória no qual utilizamos uma parte do capítulo Passado/Presente “A oposição antigo/moderno, que emerge periodicamente nas controvérsias dos intelectuais europeus desde a Idade Média, não pode ser reduzida à oposição progresso/reação, pois se situa fundamentalmente em nível cultural. Os "antigos" são os defensores das tradições enquanto que os "modernos" se pronunciam pela inovação. No caso especial da história, a oposição antigo/moderno introduz uma Periodização, que é vista também no quadro do contraste entre concepções cíclicas e concepções lineares do tempo.” (LE GOFF, 1988, p.177) Utilizamos essa lógica para o comparativo entre o que os responsáveis dos alunos tinham como memória do ensino de História durante a ditadura e o ensino atual, comparando com o dos alunos. Utilizamos também Michael Oakeshott com sua máxima “O passado é passível de diferentes interpretações, e, inclusive, pode ser “manipulado”. O uso (e abuso) do passado para justificar, confirmar e embasar objetivos, práticas e representações de grupos no presente” (OAKESHOTT, 2003, p.163).

1617

Apesar de toda a dificuldade em preparação das aulas, acreditamos que conseguimos alcançar nosso objetivo, podendo dizer assim que os alunos que fizeram a entrevista conseguiram identificar mais sobre a ditadura, além da nossa aula oficina, com a interação perante os mais velhos.

Conseguimos desenvolver todo o processo esperado, gerando neles essa comparação do ensino do período Civil-Militar com o período democrático.

A aula oficina foi uma excelente experiência para nós como futuros profissionais de História, como professores conseguimos desenvolver com eles todo o conteúdo de Ditadura Militar, acreditamos então que foi de grande importância para o projeto do PIBID, aumentando nossa experiência e nos ajudando a nos preparar para a profissão.

Referências Bibliográficas

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In: *Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica*. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED) / Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.

OAKESHOTT, Michael. **Sobre a História**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003.

LE GOFF, Jacques. Mémoire. In: **Histoire et Mémoire**. Paris: Gallimard, 1988.

Tradução:

GOFF, Jacques. Memória. In: **História e Memória**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1994.

O ENSINO DE HISTÓRIA E AS NOVAS PRÁTICAS METODOLÓGICAS: ABORDAGENS E PERSPECTIVAS VIA PIBID

Adaiane Giovanni¹

Resumo: O presente trabalho visa apresentar de maneira geral algumas práticas metodológicas desenvolvidas pelo subprojeto de História da UNESPAR campus de Campo Mourão, como forma de apontar caminhos que vem dando certo no dia-a-dia escolar vivenciado pelos pibidianos, de maneira a sugerir ações que venham a contribuir com a relação aluno-pibidianos e ensino de História em outros espaços para além dos quais atuamos. Relata-se a experiência com novas propostas metodológicas aplicadas em espaços de formação não usuais no cotidiano escolar como sala de informática, biblioteca e museu. Objetiva-se com essa proposta, contribuir com os debates acerca do ensino de História, bem como da formação de professores para os novos desafios do ambiente escolar no século XXI

Palavras-chave: Ensino de História. Espaços de formação. Novas práticas metodológicas,

Introdução

A proposta lançada pelo subprojeto de História do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, da Universidade Estadual do Paraná – campus de Campo Mourão, atrelada ao objetivo de sugerir alternativas à prática do ensino de História bem como à formação do professor, fez com que todo um trajeto fosse percorrido com vistas à obtenção de uma compreensão mais ampla do cenário atual do campo do ensino, sendo necessárias leituras referentes a estudos sobre jovens; sobre o uso das novas tecnologias no ambiente escolar; sobre espaços de formação formais e não formais, bem como leituras sobre o processo de formação e capacitação continuada de professores. Buscando desta forma um entendimento a partir de vários olhares sobre a escola, de maneira a contribuir com as observações e debates inerentes ao campo de atuação dos pibidianos que é o espaço escolar.

Para além da preparação com leituras, os pibidianos efetuaram visitas aos colégios antes do início das atividades previstas para que desta forma observassem o ambiente e suas particularidades previamente, preparando-se para adentrar esse espaço já tendo consciência da sua dinâmica de funcionamento. Todo esse trajeto inicial favoreceu uma reflexão que possibilitou pensar uma proposta de atuação que fosse diferente das usuais e, portanto, mais próxima da realidade dos jovens estudantes.

Ao pensarmos o ensino de uma maneira geral, pode-se observar um momento de “aparente” desconhecimento entre a realidade e anseios dos jovens e as práticas efetuadas em

¹ Pibidiana do subprojeto de História (PIBID-CAPES), mestranda do Programa de Pós Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento e graduanda do curso de História da UNESPAR campus de Campo Mourão, adaiane.ri@gmail.com

relação a eles. Ao recortarmos a análise para o ensino de História propriamente dito, podemos constatar que este deveria ser o condicionante de uma mudança de postura dos jovens frente aos desafios diários que este enfrenta na sociedade. Para que isso aconteça, a escola como agente principal do processo de formação humana, deve atender minimamente as necessidades dos alunos que incorporam, de maneira a promover para eles, possibilidades de emancipação por meio de suas práticas diárias de ensinar, mas não um ensinar vazio de sentido, mas que compreenda a realidade dos jovens e os faça sentir-se inseridos no enredo da própria história.

Com base no contato inicial com os alunos, com o referencial teórico e com o ambiente escolar que permitiram vastas reflexões sobre o cenário da educação básica, surgiu a necessidade de conhecermos melhor esses jovens que transitam o ambiente escolar para que pudéssemos em contrapartida desenvolver materiais e novas propostas metodológicas que abrangessem suas perspectivas, daí o início de uma caminhada de investigação que propiciou elaborarmos ações condizentes a realidade do jovem estudante, bem como compreender sua visão acerca do mundo que o cerca. O mundo chamado escola.

O intuito desse trabalho em especial, é apresentar de maneira geral algumas práticas metodológicas desenvolvidas pelo subprojeto de História da UNESPAR, como forma de apontar caminhos que vem dando certo no dia-a-dia escolar vivenciado pelos pibidianos, de maneira a sugerir ações que venham a contribuir com a relação aluno-pibidianos e ensino de História em outros espaços para além dos quais atuamos.

1620

O cotidiano escolar e as práticas metodológicas aplicadas no ensino de História

Como forma de coletar informações para além das obtidas com as observações nas visitas a escola, foi elaborado um questionário no qual buscou-se compreender o perfil dos alunos no que se refere ao acesso aos meios de comunicação, as novas tecnologias, a formação complementar e também sobre suas experiências de vida. Além disso, trouxe questionamentos sobre o nível de renda da família, sobre a participação em benefícios sociais, grau de instrução dos familiares, e perguntas sobre o ambiente escolar referentes ao grau de utilização de espaços como sala multimídia e biblioteca, bem como questões sobre o hábito de leitura, conhecimento de língua estrangeira e itens correlatos.

Os resultados do questionário apontaram para um perfil de aluno que não tem a disciplina de História entre suas preferidas e que não gosta de aulas meramente expositivas,

aplicadas exclusivamente no espaço tradicional da sala. Concordamos com Nakano (2011) que diz que “é apreendendo os jovens nas suas relações com o tempo que percebemos e podemos examinar as experiências de tais atores face ao passado” e com isso verificar suas perspectivas, planos e projetos para o futuro. (ALMEIDA; NAKANO, 2011, p. 11). Daí a importância do questionário frente às ações que seguiriam sendo desenvolvidas, pois de início já apontou o nível de desinteresse dos alunos com a História.

Desta forma, aderimos ao posicionamento da historiadora Maria Auxiliadora Schmidt quando esta relata que “se é importante tomar o passado como objeto do ensino e da aprendizagem da História, é mais importante ainda reinventar as formas de ir ao passado, de dotá-lo de significância a partir do presente e do futuro” (SCHMIDT, 2011, p. 89). Isso significa dizer que é necessário repensar a prática, repensar as formas de apresentar a história para os alunos promovendo uma interação sujeito-meio de maneira que “os processos de aprendizado histórico não ocorrem apenas no ensino de história, mas nos mais diversos e complexos contextos da vida concreta dos aprendizes [...]” (RÜSEN, 2010, p. 91). É importante que eles sintam-se parte do conteúdo e que signifiquem este a partir de suas experiências pessoais.

1621

Após essa verificação começou a ser desenvolvida uma série de atividades com os alunos em espaços pouco explorados da escola como a sala de informática, a biblioteca, bem como foram efetuadas visitas ao museu municipal, e a outros espaços externos a escola, explorando desta forma, ambientes que até então não eram utilizados como recursos à aprendizagem histórica.

Entre as atividades podemos destacar a utilização do laboratório de informática para a aplicação de uma metodologia chamada WebQuest na qual o aluno é convidado a assumir o papel de um personagem e resolver uma tarefa específica a partir de pistas - que neste caso são fontes – explorando a internet por meio de uma interface específica. Nesta ferramenta que é uma plataforma elaborada na internet, o aluno empreende investigação orientada de temáticas definidas pelos docentes, em que a maior parte das informações com as quais os jovens alunos interagem são originadas da Internet. A atividade foi um sucesso na medida em que a reação dos alunos frente a utilização do computador foi extremamente positiva.

Isto nos faz refletir acerca da necessidade de avançarmos no debate dessa realidade tecnológica que vem cada vez mais ocupando espaço no cotidiano dos alunos. As escolas ainda não avançaram nas discussões cada vez mais urgentes e necessárias acerca das novas tecnologias. Há uma necessidade de se repensar a prática e colocar em pauta discussões de

como fazer uso adequado das ferramentas tecnológicas e dos meios de comunicação, bem como do processo de qualificação do educador para uso dessas ferramentas.

Outra atividade foi a ida ao Museu municipal da cidade de Campo Mourão que propiciou aos alunos a oportunidade de levantarem questionamentos e associarem a história do município a sua própria história familiar, desmitificando desta forma a ideia de um pioneirismo único e centralizador, passando a produzir nestes alunos uma conscientização do processo histórico da cidade em que vivem e de uma maneira mais ampla, uma compreensão do processo de formação das cidades como um todo.

Com a preocupação em repensar a utilização da biblioteca, foi proposta uma atividade em que os alunos tiveram que estudar obras e biografias de escritores paranaenses com um olhar voltado para a época na qual eles escreveram para os acontecimentos desses períodos, fazendo desta forma uma leitura histórica por meio da literatura. Os alunos foram acompanhados pelos pibidianos durante três semanas em atividades na biblioteca onde puderam entrar em contato com as obras dos escritores e planejar o modelo de apresentação do fragmento da obra ou da biografia do(a) escritor(a) sorteado(a) para seus grupos.

Ao final, para que pudessem apresentar os resultados das pesquisas que realizaram, foi organizado um sarau em que os professores da disciplina de História e Língua Portuguesa puderam avaliar os alunos ao mesmo tempo em que participavam desse novo modelo de atividade proposto pelos pibidianos, que é a abordagem interdisciplinar, causando assim o envolvimento simultâneo de disciplinas.

1622

Considerações finais

Com essas propostas de atividades, o subprojeto buscou mesmo que de maneira inicial e simples promover uma alteração no cenário das aulas de história, saindo do modelo tradicional, exclusivamente expositivo, avançando para outras áreas que devem ser exploradas mais a fundo no ambiente escolar, pois somente desta forma pode-se notar mais a fundo o envolvimento dos alunos e a capacidade destes em reinventar as formas de aprender quando tem liberdade para isso.

O resultado positivo das atividades ficou constatado ao vermos as variadas formas de interação dos alunos com as novas práticas propostas. A facilidade com o uso do computador, a curiosidade frente aos itens do museu, a imersão nas histórias dos livros de literatura para vasculhar os detalhes históricos, fazem com que o desafio diário de pensar novas abordagens

da história para um novo público de alunos, mais exigente e rápido no acesso às informações, se torne uma constante.

Pensar a história desconexa da realidade atual é fazer da disciplina apenas um ponto de composição da grade curricular. Iniciativas de atividades desenvolvidas em outros espaços e com novas propostas tendem a contribuir não apenas com a aprendizagem histórica dos alunos, mas também com sua formação enquanto cidadão que conhece e interfere no curso da sua história.

Referências

ALMEIDA, Elmir de; NAKANO, Marilena. Jovens, territórios e práticas educativas. **Revista Teias**, v. 12, n. 26, p.115-130, set./dez. 2011

RÜSEN, J. **História viva: Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1ª reimpressão, 2010.

SCHMIDT, M. A. M. S. **O significado do passado na aprendizagem e na formação da consciência histórica de jovens alunos**. In. CAINELLI, M. R; SCHMIDT, M. A. M. S (Org). Educação Histórica: teoria e pesquisa. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011, p. 81-90.

O ENSINO DE HISTÓRIA E O MÉTODO DIALÓGICO

Judite Veranisa Schmitt¹

Resumo: Este texto discute uma perspectiva de ensino em História pautado na investigação e problematização de questões colocadas pelo presente, que é a realidade socialmente vivida e que traz significado e sentido para o aluno, conduzindo-o a produção do conhecimento. Uma dessas metodologias que pode ser trabalhada no ensino de História é o método dialógico apresentado por Paulo Freire, em que professor e aluno são sujeitos do conhecimento, contrapondo-se a um ensino de História fragmentado e linear, onde o estudo está voltado apenas a atividades mecanicistas com o objetivo de transmitir conteúdos.

Palavras-chave: Ensino de História. Método dialógico. História

Ao apresentar a disciplina de História aos alunos no início do ano letivo é comum os alunos afirmarem: “a História é uma matéria chata”, “a História só estuda o passado”, “para que serve a História?”, “estuda-se a história de outros países e a nossa história quando vamos estudar?”. Pensando nestas questões, propus-me no PIBID - História/Unioeste (Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência) discutir algumas questões sobre o ensino de História e por que os alunos são levados a chegar a tal conclusão.

Para tentar responder algumas dessas indagações referentes ao ensino de História e por que os alunos têm tal visão acerca da disciplina, é interessante recorrer ao texto de Déa Ribeiro Fenelon, “A formação do profissional de História e a realidade do ensino” (2008). Para a autora, os profissionais da História em sua grande maioria são formados sem nunca terem recorrido à prática da investigação. Através dela se poderia aprender sobretudo a problematizar e a questionar não apenas a historiografia no sentido da produção intelectual, mas a própria realidade concreta que nos rodeia, numa prática mais sadia de ensinar a praticar a própria ciência, de treinar no exercício de sua própria disciplina, tentando mostrar uma história viva, que permite aos alunos sua própria identificação do social. Ainda de acordo com Fenelon (2008), muitos cursos formadores de professores de história, insistem na reprodução de uma ciência já pronta e acabada, onde as teorias já estão cristalizadas e estáticas, refletindo intensamente na abordagem de história que o professor irá conduzir em sala de aula, relegando o ensino de história a uma atividade mecanicista, fragmentada, sem reflexão e problematização, onde as lutas e as contradições de classe não existem, idealizando uma sociedade homogênea.

Dentro dessa perspectiva mecanicista, o que é recorrente entre muitos professores e alunos é uma concepção de História voltada para uma visão heroica da História, onde se destacam as figuras, os indivíduos, os acontecimentos de cunho político, as grandes

¹ Professora supervisora do PIBID-História/Unioeste nos colégios Eron Domingues e Colégio Marechal Rondon, no município de Marechal Cândido Rondon. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em História da Unioeste. judite@rondotec.com.br

decisões de governantes a partir dos quais se constrói uma visão de História de exaltação do mais forte e do vencedor. Daí é apenas um passo para a visão maniqueísta de vilão x herói, representando o bem e o mal (FENELON, 2008, p.30-31).

Na tentativa de superar esta História composta apenas por heróis, pelos mais fortes, pelas datas comemorativas importantes sob o ponto de vista de um grupo privilegiado da sociedade, Déa Ribeiro Fenelon (2008), propôs que o aluno seja colocado diante de um problema para investigá-lo, pois através da pesquisa e da investigação que o professor e o aluno são sujeitos da história e do conhecimento, deixando de lado uma história pronta e eternizada pelos livros, onde o professor apenas transmite conhecimentos. A partir dessa prática em sala de aula, é possível “ensinar uma História na qual as pessoas possam se reconhecer e se identificar, porque para nós a História é uma experiência que deve ser também concretizada no cotidiano, porque é a partir dela que construiremos o hoje e o futuro” (FENELON, 2008, p. 35).

Considero interessante, nessa discussão sobre o ensino de história, abordar o método dialógico defendido por Paulo Freire (2000) no livro “Medo e Ousadia- o cotidiano do professor”. Para Freire, o diálogo faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos e é o momento em que os sujeitos se encontram para refletir sobre a realidade tal como a fazem e re-fazem. Nesse método, professor e alunos juntos conhecem e re-conhecem o objeto em estudo, estabelecem um diálogo de reflexão sobre a realidade. Por isso, ao estudar História o tema em discussão deve ser problematizado a partir do presente vivido dos alunos e trabalhar com eles experiências cotidianas que fazem parte de sua realidade e que tenham significado para eles.

Paulo Freire (2000, p. 124) na reflexão da realidade aponta que no caso da educação, o conhecimento do objeto a ser conhecido não é de posse exclusiva do professor, que concede o conhecimento aos alunos num gesto benevolente, mas o assunto a ser estudado deve ser colocado na mesa entre os dois sujeitos do conhecimento: professor e alunos. Eles se encontram em torno dele e através dele fazem uma investigação conjunta da realidade, é claro, que o professor deve ter um conhecimento prévio do assunto, mas ele acaba aprendendo com os alunos. Assim, estabelecem um diálogo, refletem juntos para atuarem e transformarem criticamente a realidade em que vivem.

Nessa direção, Lucien Febvre (1985) chamou a atenção também para uma história problematizadora que permite o sujeito elaborar e produzir o conhecimento

[...] Peço-lhes que vão para o trabalho à maneira de Claude Bernard, com uma boa hipótese na cabeça. Que nunca se façam colecionadores de factos, ao acaso, como dantes se fazia pesquisadores de livros nos cais. Que nos dêem uma história não automática, mas sim problemática. (FEBVRE, 1985, p. 49).

A citação permite abordar uma história que dialoga com o presente, vivido como espaço de tensões e conflitos que se expressam na sociedade e que se manifestam em variadas dimensões. Para a história ser problematizadora, é necessário valorizar uma história feita por sujeitos e dialogar com as experiências de homens e mulheres em torno de suas vivências na sociedade, por isso, em sala de aula é preciso tornar factível aos alunos uma atitude reflexiva e ativa diante do conhecimento produzido, desenvolvendo potencialidades que lhes permitam reconhecer-se como sujeitos da história dentro de sua situação cotidianamente vivida.

Dentro dessa perspectiva, o método dialógico defendido por Paulo Freire (2000), parte da compreensão que os alunos têm experiências diárias, quer sejam alunos da universidade, ou crianças do primeiro grau, ou operários de um bairro urbano, ou camponeses do interior, partir da descrição sobre suas experiências da vida diária baseia-se na possibilidade de se começar do concreto, do senso comum, para chegar a uma compreensão rigorosa da realidade e o rigor científico vem de um esforço para superar uma compreensão ingênua do mundo. A ciência sobrepõe o pensamento crítico àquilo que observamos na realidade, a partir do senso comum.

Diante do foi apontado até aqui, é interessante observar a proposta curricular para o ensino de história – 1º grau da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) do governo de São Paulo (1986), onde a equipe apresenta algumas orientações sobre o ensino de História. Nessa proposta, é possível ultrapassar a mera transmissão de informações nas aulas de história tornando-as menos chatas e voltadas apenas ao passado, mas para tal é necessário que o professor tenha uma concepção de história voltada para a pesquisa e investigação e perceber que a história é uma prática social produzida pelos sujeitos.

A proposta apresenta o estudo da História por eixos temáticos, deixando de lado a história linear e mecanicista, rompendo com o raciocínio apenas cronológico e casual. Mas nessa perspectiva de História, é necessário que professores e alunos se situem no social a partir de um ponto de vista que lhes permita trabalhar com os dados da observação, ultrapassando a aparência da sua realidade e desenvolvendo uma prática comprometida com os questionamentos colocados pelas atuais condições de vida e de trabalho. Ao se posicionarem-se criticamente no presente, professores e alunos podem superar o senso comum e desencadear uma discussão com o passado, negando a passividade do ser objeto para reafirmar a condição de sujeito do conhecimento, da aprendizagem e da história (SÃO PAULO, 1986, p. 6). Portanto, essa proposta abre caminhos e opções aos professores e alunos a uma atitude reflexiva e ativa diante do conhecimento produzido, pois professor e

1626

alunos são sujeitos da ação pedagógica através da investigação e da produção de conhecimentos sobre a realidade socialmente vivida, estabelecendo relações críticas como sujeitos da história e do conhecimento.

Referências

FEBVRE, Lucien. **Combates pela história**. 2. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1985.

FENELON, Déa Ribeiro. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. **Tempos históricos**, Marechal Cândido Rondon, v. 12, p. 23-35, 1 sem. 2008.

FREIRE, Paulo; SCHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

SÃO PAULO. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP). **Proposta curricular para o ensino de história**: 1º grau. 3.ed. preliminar. São Paulo, 1986.

O ENSINO DE HISTÓRIA REGIONAL A PARTIR DE VISITA TÉCNICA AO CENTRO HISTÓRICO DA CIDADE

Amanda Rudek Ferreira
Felipe Abrahão
Felipe Tkac
Rebeca Salin

Resumo: O presente trabalho é resultado do projeto PIBID, subprojeto de história. O projeto surgiu a partir da problemática de como ensinar história regional dentro de um contexto educacional eurocêntrico e generalista. Levando essa realidade em consideração e a importância de proporcionar aos alunos vivenciar a história do Estado do Paraná, decidimos realizar uma visita técnica ao centro histórico da cidade. Antes disso iniciamos aulas expositivas sobre a história do Paraná e da cidade de Curitiba, desde os tempos coloniais até a emancipação política do Estado, problematizando questões políticas, sociais e culturais de cada período. Depois dessa primeira etapa concluída, levamos os estudantes para uma visita técnica ao centro histórico de Curitiba e ao Museu Paranaense, elencando e lembrando durante o trajeto questões que foram trabalhadas em sala de aula.

Palavras-chave: História regional. Paraná. Educação.

Introdução

Levando em consideração a necessidade de se ensinar história regional dentro de um contexto de ensino de história que prioriza a “História Geral” leia-se da Europa Ocidental, e de que o estudo da História pode ser, e as vezes o é, demasiadamente nebuloso e à mercê da imaginação. A visita técnica proporcionaria ao estudante conhecer além da sala de aula os assuntos que foram estudados, como uma maneira de trazer todo o conhecimento histórico observado a priori e construir uma imagem mais concreta, palpável sobre os objetos de estudo.

Para que o projeto pudesse se concretizar, dividimos o trabalho em três etapas: a primeira seria um conjunto de aulas expositivas anteriores à visita técnica, visando proporcionar aos estudantes uma base e um conhecimento prévio, para que durante a visita técnica os mesmos conseguissem perceber em quais contextos históricos cada prédio/objeto estão inseridos; a segunda etapa foi a concretização da visita técnica, que se iniciou em frente à igreja da Ordem e do Museu de Arte Sacra, passando pelo Memorial de Curitiba, Igreja do Rosário dos Pretos, Praça Garibaldi e finalmente pelo Museu Paranaense; e a terceira etapa foi a produção de desenhos livres dos estudantes relacionados ao centro histórico da cidade e posteriormente de uma exposição que foi realizada no colégio.

A História Regional em Sala de Aula

O estudo de uma temática como a “História do Paraná” engloba um devir histórico que remonta ao Paleolítico. Trabalhar uma História regional com estudantes do Ensino Médio

configura-se em uma tentativa de desconstruir uma História construída sob aspectos eurocêntricos, que ainda reflete no currículo educacional do Estado. Essa concepção de um olhar Histórico, dito ocidental, mas que restringe-se à um “Ocidente” específico, de etnia e religião. A análise das sociedades indígenas, por exemplo, é essencial para um olhar mais amplo no que tange à formação histórica da região do atual Estado do Paraná. O esclarecimento a respeito dessa “História marginal” é fator chave para a formação de um cidadão mais consciente, pois como cita Hobsbawm: Como Ernest Renan disse há um século: “Entender mal a história é parte essencial de se tornar nação”. A atividade profissional dos historiadores é desmantelar essas mitologias [...]. (2013, p. 47)

O papel do Historiador então – como pesquisador ou docente – é, a certa monta, proporcionar tal visão maior do devir humano. Pois como diz Paulo Freire, “A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade.” (1983, p. 31).

A matéria de História do Paraná faz parte obrigatoriamente da grade curricular do ensino fundamental e médio pela Lei Estadual nº 13.381, de 18 de dezembro de 2001 (DOE 18/12/2001) que tornou obrigatório, no Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública Estadual de Ensino, conteúdos da disciplina História do Paraná.

1629

LEI ESTADUAL Nº 13.381, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2001.

Torna obrigatório, no Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública Estadual de Ensino, conteúdos da disciplina História do Paraná.

A Assembléia Legislativa do Estado do Paraná decretou e eu sanciono a seguinte lei:

Art. 1º. Torna obrigatório um novo tratamento, na Rede Pública Estadual de Ensino, dos conteúdos da disciplina História do Paraná, no Ensino Fundamental e Médio, objetivando a formação de cidadãos conscientes da identidade, potencial e valorização do nosso Estado.

§ 1º. A disciplina História do Paraná deverá permanecer, como parte diversificada, no currículo, em mais de uma série ou distribuídos os seus conteúdos em outras matérias, baseada em bibliografia especializada.

§ 2º. A aprendizagem dos conteúdos curriculares deverão oferecer abordagens e atividades, promovendo a incorporação dos elementos formadores da cidadania paranaense, partindo do estudo das comunidades, municípios e microrregiões do Estado.¹

Contudo a realidade que encontramos não somente no colégio, mas na grande maioria das escolas públicas do Estado, os professores, devido as poucas aulas e um grande número de conteúdos não conseguem “chegar” no conteúdo de História do Paraná, infelizmente tendo que priorizar a “História Geral”, devido a preparação para as próximas séries, ou ainda, para vestibulares e ENEM.

¹ PARANÁ. Lei 13.381, de 18 de dezembro de 2001. Torna obrigatório, no ensino fundamental e médio da rede pública estadual de ensino, conteúdos da disciplina história do Paraná. Diário Oficial do Paraná, Brasília, n. 6134, 18 dez. 2001.

Estudar a história do Paraná proporciona aos alunos conhecerem uma realidade próxima, palpável, permite questionamentos acerca de questões regionais, que são fundamentais para a formação dos mesmos como seres verdadeiramente pensantes e questionadores, formados não apenas por um aglomerado de conteúdos considerados padronizados mas formados acima de tudo como cidadãos.

Iniciamos as aulas expositivas a partir da pré-história do paraná, com as etnias indígenas que residiam no território antes da chegada dos colonizadores, particularmente, aos índios Xetás², hoje praticamente extintos (somando uma população de 6 indivíduos), depois dessa primeira explanação sobre as populações que aqui residiam, passamos para a colonização do Estado, a fundação de Curitiba, a economia da Erva-Mate, indo até o Paraná mais atual.

Visita Técnica

A Visita Técnica foi realizada em uma manhã, tendo início em frente à Igreja da Ordem e do Museu de Arte Sacra, passando pelo Memorial de Curitiba, Igreja do Rosário dos Pretos, Praça Garibaldi e finalmente pelo Museu Paranaense.

1630

Resultados

Os resultados do projeto se concretizaram a partir de produções artísticas e avaliações escritas que os estudantes realizaram com a ajuda e mediação dos bolsistas. As produções artísticas se realizaram em forma de desenho, e foram expostas no colégio, com o objetivo de dar maior visibilidade ao trabalho do PIBID e ao trabalho dos alunos. A avaliação escrita se deu em forma de “prova objetiva” para que conseguíssemos fazer uma análise do que os estudantes conseguiram ou não absorver durante todo o projeto.

Conclusão

Primeiramente é necessário relatar a importância de se abordar história regional dentro de sala de aula, basta neste sentido que o docente tenha consciência da importância de tal disciplina para a formação dos estudantes não apenas no que cerne ao conhecimento científico/teórico, mas também como a relevância desta para a formação de um ser cidadão, inserido em uma sociedade complexa, com uma história extremamente diversificada.

² Grande parte das informações sobre os índios xetás e índios de outras etnias que residiam no Estado do Paraná estão presentes no setor de arqueologia e antropologia do Museu Paranaense.

Durante as aulas expositivas, ficou muito perceptível a falta de conhecimento de muitos alunos para com a história de seu próprio Estado; esse fato, apesar de ter causado certo espanto no início, foi também um fator positivo, levando em consideração que os estudantes demonstraram muito mais interesse no conteúdo abordado, demonstrando curiosidade e “vontade de aprender mais”, também conseguimos concluir que as aulas expositivas foram fundamentais para o andamento da visita técnica, já que dessa forma os alunos já tinham um conhecimento prévio sobre aquilo que estavam vivenciando no momento.

O resultado e conclusão do projeto se deu em forma de uma exposição dos trabalhos artísticos realizados pelos estudantes, desenhos relacionados a obras, prédios e objetos que puderam visualizar no dia da visita.

Referências Bibliográficas:

BURKE, Peter (org.). **A Escrita da História: Novas perspectivas**. 1ª Edição. São Paulo: Editora UNESP, 1992

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 7ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ; SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares para o ensino de História na Educação Básica em Revisão**. Curitiba, 2007.

HOBBSAWM, Eric. **Sobre História**. 1ª Edição. São Paulo: Companhia de Bolso, 2013.

PARANÁ. Lei 13.381, de 18 de dezembro de 2001. Torna obrigatório, no ensino fundamental e médio da rede pública estadual de ensino, conteúdos da disciplina história do Paraná. Diário Oficial do Paraná, Brasília, n. 6134, 18 dez. 2001.

1631

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID NUM COLÉGIO DE ENSINO INTEGRAL

Jheniffer Camila Pizza¹
Camila Oliveira Taborda²

Resumo: O ensino de língua portuguesa nas escolas se faz de forma diferente, dependendo das condições de cada ambiente e do próprio nível cultural de conhecimentos dos alunos. O subprojeto Português – 2 da Universidade Federal do Paraná (UFPR) propõe uma forma do ensino da língua que enfatiza as diferentes linguagens. A proposta deste projeto é trabalhar Cinema e Literatura nacionais através de rodas de leitura e de projeções de filmes que acolham diferentes leituras. O objetivo deste trabalho é mostrar exemplos de atividades usadas em sala de aula no Colégio Manoel Ribas, dando ênfase à leitura como prática histórico-social, uma vez que o PIBID tem a finalidade de possibilitar o acesso aos bens da cultura sem excluir, no entanto, a vivência que os alunos trazem sobre o assunto.

Palavras-chave: Rodas de Leitura. Cinema e literatura. Diferentes linguagens.

O Subprojeto Português – 2

O subprojeto tem como título “Leituras *na e além da* escola: cinema e literatura”. Como o próprio título sugere, o maior escopo do projeto é apresentar diversas leituras em sala de aula, sem que sejam desconsideradas as leituras com as quais os alunos já tiveram contato, ou seja, sem excluir o histórico de leituras e a bagagem cultural trazidos pelos sujeitos alunos. O uso das artes literatura e cinema é proposto para que haja o diálogo entre ambos e para que os alunos ampliem seu repertório de leituras.

O maior cuidado dos bolsistas é considerar todas as referências que os próprios alunos trazem para discussão em sala, uma vez que a prática é guiada pela concepção da linguagem como forma de interação (GERALDI 1997, p.43) e como prática histórico-social. Através desta concepção, o projeto propõe práticas de rodas de leitura com o intuito de abrir o diálogo em relação às narrativas de experiências individuais e coletivas. Sobre este aspecto, Collares, Moysés e Geraldi (1999, p.213) destacam que:

O essencial das narrativas de experiências está no fato de os sujeitos assumirem os lugares de enunciadores, e, conseqüentemente, estabelecerem uma relação de construção de interpretações e compreensões sobre o que lhes acontece. Assumir o lugar de onde se fala é constituir-se como sujeito, múltiplo, polifônico e único em sua própria organização narrativa. Constrói-se, pela linguagem, a identidade social de cada sujeito.

¹ Graduanda em Letras Português pela Universidade Federal do Paraná – jheniffer.pizza@hotmail.com

² Licenciada em Letras pela Universidade Federal do Paraná e cursando especialização em Educação Especial Inclusiva – camila.taborda@gmail.com

Na tentativa de que, cada vez mais, os alunos assumam seus lugares como enunciadore, o projeto propõe as rodas de leitura que posteriormente geram discussões. A escolha por atividades como essas se faz porque, como explicitam Yunes e Pondè,(1989, p.39) “a literatura é a porta de um mundo autônomo que ultrapassa a última página do livro e permanece no leitor incorporado na vivência” e, acrescentaríamos, ultrapassa os limites do individual e alcança o coletivo.

Uma vez que, por intermédio da leitura, o aluno incorpora as vivências literárias, o projeto oferece a possibilidade de uma fixação mais completa destas informações através das adaptações cinematográficas das obras. Estas não necessariamente se fazem por meio exclusivo do cinema. Como o projeto sugere o trabalho com diferentes linguagens, as representações envolvem também quadrinhos, animações, videoclipes etc.

A parceria entre a escola e o projeto

O PIBID – Língua Portuguesa iniciou seu trabalho no Colégio Estadual Manoel Ribas no começo de 2013 e atualmente conta com a supervisão da professora Camila Oliveira Taborda, que acompanha a iniciação dos acadêmicos em formação, orientados, no âmbito da parceria universidade-escola, pela professora Gesualda Rasia.

1633

O Colégio Estadual Manoel Ribas é uma escola em tempo integral desde 2010, quando o Ministério Público viu a necessidade de atender a demanda da comunidade que, em muitos casos, deixava seus filhos nas ruas no contra turno escolar, por motivo de trabalho ou mesmo pela falta de estrutura familiar. Num primeiro momento a escola tornou-se, com apoio de programas do Governo Federal, um ambiente de turno e contra turno. Com o passar do tempo o colegiado viu a necessidade de se criar uma nova proposta de ensino integral e isso vem se consolidando a cada ano, tornando a escola reconhecida como modelo para o Estado, o Brasil e também para o mundo³. Acreditamos que projetos como o PIBID sejam de suma importância para a construção dessa nova proposta de ensino.

O presente trabalho aborda como vem sendo realizado o trabalho de um dos grupos na escola com uma turma de 9º ano. No total são três grupos que estão na escola, dois deles trabalham cada um com uma turma de 9º ano e o outro grupo com uma turma de 8º ano. Este ano tivemos a oportunidade de iniciar os trabalhos com a mesma supervisora e com alguns

³ A Escola já recebeu visitas de diversos gestores do Brasil e também dos Estados Unidos.

bolsistas que já conheciam a escola, isso facilitou o trabalho. Agora que estamos chegando ao fim deste ano letivo conseguimos visualizar alguns resultados, como o que aqui apresentamos.

O exemplo da atividade realizada

Esta atividade foi proposta para uma turma de 9º do ensino fundamental do Colégio Estadual Manoel Ribas, no mês de maio de 2014. A atividade surgiu de conversas com a turma sobre temas sociais presentes em temáticas musicais como funk ostentação e rap. O objetivo deste exercício foi abordar o estilo de vida levado pelo trabalhador rural e principalmente o drama dos retirantes do sertão nordestino. Para realizarmos essa atividade, discutimos a obra *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto. O auto de natal do escritor pernambucano retrata o povo nordestino e os moradores das proximidades do rio Capibaribe, e tem ligação com o tema analisado pela turma. A obra foi adaptada para animação 3D e quadrinhos, as quais foram usadas para estabelecer a compreensão múltipla da obra.

Para trabalhar com esse tema, reservamos três encontros, que ocuparam o tempo destinado a seis aulas, o que proporcionou a discussão do tema com a turma, mostrando um pouco da literatura de cordel produzida na região nordestina, poemas e músicas de épocas distintas, que de alguma forma tinham ligação com a temática.

Para tanto, utilizamos os seguintes materiais de apoio:

Morte e Vida Severina em Desenho Animado; *Morte e Vida Severina* em quadrinhos. Livro *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto. Cópias do texto original de *Morte e Vida Severina*. Poemas: *Cartas Chilenas*, de Tomás Antônio Gonzaga; *João Boa Morte*, de Ferreira Gullar; *A Terra dos Posseiros de Deus*, de Patativa do Assaré. Animação da música *Antene-se*, de Chico Science e Nação Zumbi. Músicas de Luiz Gonzaga: *Sertão Sofredor*; *Sertão de Aço*; *Alma do Sertão*.

No primeiro encontro foi exibida a animação 3D da obra *Morte e Vida Severina*, realizada pelo cartunista pernambucano Miguel Falcão. Os personagens do auto de natal pernambucano ganham vida na produção audiovisual que foi usada na atividade com o objetivo de despertar interesse nos alunos pela literatura de cordel. A turma recebeu cópias do texto na íntegra para acompanhar a animação, que diferentemente de outras adaptações, mantém o texto original na produção. Após a exibição conversamos com a turma sobre os retirantes nordestinos e como seu papel social é abordado na literatura brasileira.

A linguagem própria do sertão, as narrações sobre o rio Capibaribe, o problema da falta de água em regiões do nordeste do Brasil, a falta de trabalho e a morte infantil foram os principais temas discutidos pela turma.

A leitura de poemas de Thomás Antônio Gonzaga, Ferreira Gullar e Patativa do Assaré foi ilustrada pelo videoclipe feito por Guilherme Neder, da música *Antene-se*, de Chico Science e Nação Zumbi, que aborda as regiões das proximidades do rio Capibaribe e também a condição social da capital pernambucana.

No último encontro apresentamos as músicas *Sertão Sofredor*, *Sertão de Aço* e *Alma do Sertão*, do compositor Luiz Gonzaga a fim de terminarmos a discussão sobre a vida do povo do sertão e o que o leva a virar um retirante de sua terra.

A atividade rendeu vários debates por parte dos alunos, que terminaram por questionar-se se a condição de retirante só se faz no nordeste do país. A classe concluiu que não; e alguns alunos fizeram uma analogia com o seu próprio contexto social: existe o retirante urbano que habita as comunidades nos arredores das cidades.

O tema proposto foi concluído de forma bastante positiva, uma vez que os alunos conseguiram enunciar-se enquanto sujeitos críticos acerca de um tema social.

1635

Referências Bibliográficas

ASSARÉ, P.DO. *A terra dos posseiros de Deus*. Disponível em: <http://www.fisica.ufpb.br/~romero/port/ga_pa.htm#Ater> Acesso em 20/05/2014

COLLARIS, C.A. L; MOYSÉS, M.A. A; GERALDI, J.W. *Educação continuada: A política da descontinuidade*. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/1999.

FALCÃO, M. *Morte e Vida Severina (um auto de natal pernambucano) em quadrinhos*. São Paulo, Massangana, 2010.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*, São Paulo, Ática, 1997.

GONZAGA, T. A. *Cartas Chilenas*, Educarte, 2014

GULLAR, F. *Argumentação Contra a Morte da Arte*, Revan, 1982

MELO NETO, J.C. DE *João Cabral de Melo Neto - Obra Completa*, Rio de Janeiro, Nova Aguilar S.A. 1994.

YUNES, Eliana & PONDÊ, Glória. *Leitura e leituras da Literatura Infantil*. São Paulo: FTD, 1989.

O ENSINO DE OPERAÇÕES DE LINGUAGEM PARA INTERNALIZAÇÃO DO GÊNERO REDAÇÃO DO ENEM

Marilúcia dos Santos Domingos STRIQUER¹

Carla Catarina SILVA²

Marta Aline BUCKTA³

Resumo: Este artigo relata nossa experiência, como bolsistas do subprojeto Letras/Português – PIBID/UENP, no planejamento e elaboração de uma sequência didática para ensino do gênero textual redação do ENEM destinada aos alunos do 3º ano do ensino médio. O arcabouço teórico-metodológico se pautou sobre os preceitos do Interacionismo Sociodiscursivo. Os resultados demonstraram que o gênero, dentro da proposta dessa corrente teórica é um instrumento semiótico organizador do trabalho de ensino da língua portuguesa.

Palavras-chave: Sequência Didática. Gêneros textuais. Redação.

Introdução

Este artigo relata nossa experiência como bolsistas do subprojeto Letras/Português vinculado ao projeto institucional da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), campus Jacarezinho (CJ), inscrito no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subsidiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). De forma mais específica, expomos todo o processo de planejamento e elaboração de uma sequência didática (SD) para ensino do gênero textual redação do ENEM destinada aos alunos do 3º ano do ensino médio das escolas parceiras do subprojeto.

O eixo organizador da elaboração da SD em referência, e de todos os trabalhos teórico-metodológico-práticos do subprojeto PIBID Letras/Português-CJ, se pauta sobre os pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo, doravante chamado de ISD (BRONCKART, 2006, [1999] 2009; DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), porque para a transposição da teoria sobre gêneros, que é o instrumento semiótico organizador todo o trabalho de ensino do subprojeto, o ISD recomenda que sejam criados eventos de letramento: projetos que organizam “estratégias de ensinagem para que os estudantes tenham acesso a práticas letradas

1636

¹ Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora adjunta do Centro de Letras, Comunicação e Artes da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) *Campus* Jacarezinho. Integrante do Grupo de Pesquisa “Leitura e ensino” (UENP/CNPQ). Coordenadora de área do subprojeto “Letras/Português” (UENP/PIBID), *Campus* Jacarezinho. Contato: marilucia@uenp.edu.br.

² Graduanda do Curso de Letras/Inglês do Centro de Letras, Comunicação e Artes da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) *Campus* Jacarezinho. Integrante do Grupo de Pesquisa “Leitura e ensino” (UENP/CNPQ). Bolsista de iniciação à docência do subprojeto “Letras/Português” (UENP/PIBID), *Campus* Jacarezinho. Contato: carlacatarina.s@gmail.com.

³ Graduanda do Curso de Letras/Inglês do Centro de Letras, Comunicação e Artes da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) *Campus* Jacarezinho. Integrante do Grupo de Pesquisa “Leitura e ensino” (UENP/CNPQ). Bolsista de iniciação à docência do subprojeto “Letras/Português” (UENP/PIBID), *Campus* Jacarezinho. Contato: martabuckta@gmail.com

situadas, [e que] também viabilizam o agir desses estudantes em atividades significativas de linguagem que ocorrem em diferentes esferas sociais” (BALTAR, 2008, p. 564).

Planejamento e elaboração da SD

Nos primeiros contatos dos bolsistas do subprojeto com os alunos do 3º ano do ensino médio das escolas parceiras, em meados de maio de 2014, oferecemos aos alunos um questionário-diagnóstico para conhecer, entre outros fatores, quantos deles iriam participar da prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2014, uma vez que compreendemos que esta é uma prática social da qual o aluno do final do ciclo do ensino médio participa. Outro fator relacionado ao diagnóstico é porque, justamente, a partir dos resultados do diagnóstico é que as atividades práticas do subprojeto seriam definidas. Os resultados apontaram que dos 100 respondentes do questionário-diagnóstico, 87 deles participarão do ENEM. Nesse sentido, o subprojeto viu como necessário tomar como objeto de ensino os elementos que constituem o gênero redação do ENEM. A seguir, apresentamos todas as etapas de planejamento e de elaboração da SD.

Primeira etapa: em reuniões presenciais, que aconteceram entre os meses de março a junho de 2014, na UENP, e em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para ensino à distância, foram realizados estudos da base teórico-metodológica sobre: gêneros discursivos/textuais (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006); gêneros textuais (BRONCKART, 2006, [1999] 2009); procedimentos ou método de análise de textos e elaboração de modelos didáticos (BRONCKART, [1999] 2009; BRONCKART; MACHADO, 2004); elaboração de sequência didáticas (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004); orientações nacionais para a ação pedagógica: Diretriz Curricular do Estado do Paraná para a Educação Básica (DCE) (PARANÁ, 2009); a Matriz de referência do ENEM (BRASIL, 2013); o Guia do participante: a redação do ENEM 2013 (BRASÍLIA, 2013).

Segunda etapa: ainda durante o mês de junho de 2014, apoiados no método de análise de textos sugerido pelos pesquisados do ISD, aplicamos o método em exemplares de redações do ENEM dos anos de 2012 e 2013, e como resultado obtivemos um modelo didático do gênero redação do ENEM. De acordo com Dolz e Schneuwly (2004), um modelo didático é uma importante ferramenta para que o professor reconheça as características específicas do gênero a ser ensinado, pois o modelo fornece uma síntese de quais intervenções o professor precisará realizar durante o processo de ensino e aprendizagem do gênero, e faz transparecer as dimensões ensináveis para que o professor possa elaborar uma SD.

Sinteticamente, o modelo didático se pauta sobre a análise de um conjunto de textos representantes do gênero em questão, e sobre esses textos, primeiro, analisam-se as condições de produção, ou seja, de acordo com a apresentação de Dolz e Schneuwly (2004, p. 93), analisa-se o “conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado”. Depois, o foco é a arquitetura textual, ou o “folhado textual” dos textos, que, conforme Bronckart ([1999] 2009) é formado por três camadas que se entrelaçam: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

Quarta etapa: elaboração, durante o mês de julho de 2014, da SD sobre a redação do ENEM. Importante destacar, neste momento, que devido a SD ter sido planejada para uma efetiva implementação em sala de aula, visto que o objetivo maior do PIBID, como mencionado, é promover contato direto entre acadêmicos dos cursos de licenciatura e escolas da rede pública de ensino de todo o país, a SD foi transformada em material de trabalho, isto é, em cadernos pedagógicos: um caderno destinado ao professor, com orientações teórico-metodológicas; e o outro caderno destinado aos alunos, para o trabalho dos bolsistas nas escolas parceiras do subprojeto.

As primeiras atividades propostas na SD intencionam dirigir a atenção do aluno para a compreensão de que para a participação deles na situação comunicativa, no caso, para participarem do ENEM, é fundamental que eles internalizem os elementos que compõem o gênero redação do ENEM, a fim de que, com o resultado da prova, possam ingressar em uma universidade pública do país, bem como participar de programas como o Programa Universidade para Todos (Prouni), o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), o Ciências Sem Fronteiras e o Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica (Sisutec).

Após a elaboração de enunciados e atividades sobre a prática social da qual emerge o gênero e a função social da redação do ENEM na SD, foram desenvolvidas atividades, a partir de um exemplar de redação do ENEM do ano de 2013, a respeito dos elementos que constituem o contexto de produção: quem é o emissor que produz o gênero em questão, o candidato a uma vaga em uma universidade; quem é o interlocutor que recebe o texto, os professores/corretores; o lugar físico de produção; o período de duração da produção da redação no dia da prova; o conteúdo temático que orienta a formação do gênero.

Para abordagem aos elementos que formam a arquitetura interna do gênero, várias atividades foram construídas na SD. Primeiramente, exercícios relacionados à sequencialidade, que diz respeito aos modos de planificação, de organização sucessiva ou

linear do conteúdo temático. A sequência predominante na redação do ENEM é, conforme os resultados de nosso modelo didático, a argumentativa.

Sobre o tipo de discurso presente em uma redação do ENEM, elaboramos atividades de reconhecimento da predominância do discurso interativo, visto que esse é o discurso que caracteriza a redação do ENEM, o que se explica diante do fato de que o candidato, produtor do texto, deve opinar a respeito do tema oferecido pela organização do ENEM, participando ou simulando participação do tema em questão da mesma forma que o leitor.

As atividades referentes à organização textual e enunciativas também formaram a SD, a fim de que pudéssemos abordar o que Bakhtin (2003) concebe como o estilo de um gênero, e Bronckart ([1999] 2009) como formas linguísticas e enunciativas presentes na arquitetura textual de todo e qualquer gênero. Exercícios de identificação dos tempos verbais que formam as partes estruturais do texto e de reconhecimento da funcionalidade de tais tempos verbais foram propostos; bem como questões que versam sobre as diferentes vozes que podem compor o gênero em referência; e alguns outros sobre as conjunções ou articuladores argumentativos.

Em consonância com a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), após termos abordado todos os principais elementos que compõe o gênero, oferecemos ao professor e aos alunos uma proposta para o trabalho com a primeira produção (do aluno). Outra orientação estabelecida na SD (neste caso, apenas apresentada no caderno pedagógico do professor) é que compreendendo que os módulos devem ser elaborados pelo professor diante das dificuldades apresentadas pelos alunos, não teríamos como estabelecer nenhum conteúdo para elaboração de módulos em nossa SD. Por este motivo, esta sequência proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) foi desconsiderada.

Apenas depois de todo esse processo é que o aluno pode então reescrever o seu texto, considerando seu primeiro texto, o que foi avaliado, e o que o seu professor mencionou como importante de ser aprimorado.

Considerações finais

Ao chegar ao final da elaboração da SD para o ensino da redação do ENEM ressaltamos que após termos passado por formação teórica, por aplicação de métodos sugeridos pelo ISD em exemplares do gênero, por debates e reflexões em grupo, ou seja, por vários e diferentes eventos externos e internos, o gênero passou a ser para nós um duplo instrumento semiótico, uma vez que foi o eixo organizador de todo o trabalho de ensino do gênero na SD, e foi instrumento tomado como objeto de ensino na SD.

O fato de termos nos apoiado nos preceitos teórico-metodológicos do ISD nos permitiu que, efetivamente, desenvolvêssemos propostas e procedimentos de sala de aula/eventos de letramento (BALTAR, 2008), em que a redação do ENEM foi abordada em todas as suas possibilidades de uso: na escrita, oralidade, leitura, escuta.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo/SP: Martins Fontes, 2003.

_____./VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo/SP: Hucitec, 2006.

BALTAR, M. Letramento radiofônico na escola. **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão/RS, v. 8, n. 3, p. 563-580, set./dez. 2008.

BRASIL. **Matriz de Referência do ENEM 2013**. Disponível em: <http://www.ceps.ufpa.br/daves/PS%202014/matriz%20enem-2013.pdf>. Acesso em: 16/07/2014.

BRASÍLIA. **Guia do participante**: a redação do ENEM 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2013/guia_participante_redacao_enem_2013.pdf. Acesso em 03/06/2014.

BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas/SP: Mercado das Letras: 2006.

_____. [1999] **Atividade de linguagem, textos e discurso**: por um Interacionismo Sociodiscursivo. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2009.

_____; MACHADO, A.R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A.R. (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina/PR: Eduel, 2004, p. 131-163.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2004, p. 41-70.

_____; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio**. Curitiba/PR: SEED, 2009.

O ENSINO DE QUÍMICA ABORDANDO AS CONTROVÉRSIAS DO MÉTODO CIENTÍFICO

Regiane Muller
Diego Francisco Reichenbach Vercesi
Flávio Massao Matsumoto

Resumo: O objetivo deste trabalho é apresentar como as concepções acerca do método científico no ensino básico influenciam no aprendizado de química por estudantes da educação básica. Para isso, foi elaborada uma unidade didática aplicada em uma turma de primeiro ano do ensino médio em um colégio da rede pública. Apresentamos aos alunos conteúdos de ligas metálicas de modo a desconstruir o chamado método empírico-indutivista, numa abordagem histórico-filosófica da ciência, com a exposição dos problemas com o referido método. Para a constituição de dados, foram aplicados questionários para comparação das concepções dos alunos antes e depois das aulas. A análise desses dados nos levou a percepção de que o ensino de química se utilizando das controvérsias acerca do método empírico-indutivista contribuiu com um melhor entendimento por parte dos estudantes dos conteúdos de ciências e do trabalho científico.

Palavras-chave: Educação. Ensino de Química. Método Científico.

Introdução

O método empírico indutivista, também chamado de método científico é amplamente ensinado e enfatizado nas instituições de ensino atualmente, especialmente na educação básica. Com as discussões e controvérsias em torno da hegemonia do ensino desse método, faz-se necessária a criação de experimentos didáticos e artigos sobre o tema. “O ensino do método científico como se fosse uma rígida sequência de passos que começa com a observação e culmina em uma conclusão/descoberta é um erro didático e epistemológico.” (MOREIRA & OSTERMANN, 1993, p.108).

Para investigar essa temática, aplicou-se uma unidade didática numa turma de primeiro ano da educação básica de um colégio público de Curitiba. Essa composta por oito aulas, nas quais duas os alunos responderam questionários relacionados à temática na primeira e última aula. Nas demais aulas, os alunos foram indagados sobre o que conheciam sobre o método científico para que em seguida lhes fossem expostas as controvérsias sobre o mesmo e a maneira com que distorce a visão de como é o trabalho dos cientistas. Para então apresentar o conteúdo sobre ligações químicas, abordando ainda o contexto histórico em que foram descobertas as primeiras ligas metálicas, utilizando recursos didáticos variados e contextualizando com o cotidiano para uma melhor compreensão dos alunos.

A situação do ensino do método científico nas escolas

1641

É válido dizer que a educação centrada na mera transmissão de conhecimentos gera limitações para a educação (GIL-PÉREZ, 2001, p.126), a questão do ensino do método científico no ensino básico e as controvérsias que giram em torno desse método surgem à medida que nota-se esse modelo de educação vigente sendo aplicado.

Uma das questões fundamentais que se pode fazer é: será que a metodologia científica a ser ensinada é mesmo uma sequência rígida e algorítmica de passos? Ou seria uma interação mais humana? Uma interação entre o pensamento, o sentir e o fazer? (MOREIRA & OSTERMANN, 1993, p.116). Sob a luz da literatura pesquisada, alguns tópicos controversos em torno do método científico são:

1. O método científico começa na observação? – Como discutido anteriormente, sabe-se que o método empírico indutivista começa na observação, e sugere uma visão ateórica do trabalho científico (GIL-PÉREZ, 2001, p.130). Entretanto, com as discussões e conceitos epistemológicos mais modernos em relação ao assunto, aceita-se que isso não é verdade, pois as teorias precedem a observação.

O método científico não começa na observação, pois ela é sempre precedida de teorias. A observação depende da teoria; nem o mais puro, ou o mais ingênuo cientista, observa algo sem ter a cabeça cheia de conceitos, princípios, teorias, os quais direcionam a observação. O relato da observação também está impregnado de teoria. (MOREIRA & OSTERMANN, 1993, p. 113).

1642

2. Sobre a visão algorítmica, rígida e indutiva do método científico: Uma das visões deformadas que se transmite para o aluno é a de que o trabalho científico funciona com uma sequência rígida e lógica de etapas (GIL-PÉREZ, 2001, p.130).

Na prática, muitas vezes, o cientista procede por tentativas, vai numa direção, volta, mede novamente, abandona certas hipóteses porque não tem equipamento adequado, faz uso da intuição, dá chutes, se deprime, se entusiasma, se apegar a uma teoria. Enfim, fazer ciência é uma atividade humana, com todos os defeitos e virtudes que o ser humano tem, e com muita teoria que ele tem na cabeça. (MOREIRA & OSTERMANN, 1993, p. 114)

Considerando a fundamentação teórica apresentada, e o conteúdo discutido com os alunos, buscou-se levar aos mesmos a percepção de que o trabalho científico não é uma sequência rígida e desprovida de teorias, mas sim um trabalho humano permeado por teorias e emoções.

Metodologia da coleta de dados

A proposta didática foi aplicada em uma turma do primeiro ano do ensino médio, composta por 25 alunos, do Colégio Estadual Dr. Xavier da Silva.

Foram utilizadas oito aulas de 50 minutos. Na primeira aula foram distribuídos questionários para que se conhecesse a concepção prévia dos alunos sobre o método científico e o conteúdo de química. Nas aulas seguintes, retornou-se às questões levantadas sobre o método e por meio de aulas expositivas foram passadas aos alunos as controvérsias presentes no método empírico-indutivista, sempre indagando-os se concordavam ou não com as etapas do mesmo. Após elucidados os problemas com o método e a realidade do trabalho científico, foi apresentado o conteúdo de ligações químicas e ligas metálicas, utilizando recursos como projeção de slides e laboratório de informática, sempre abordando o contexto histórico e associando a matéria com o cotidiano dos estudantes para um melhor entendimento, como por exemplo aonde poderiam encontrar ligas metálicas e qual sua constituição. Nas aulas finais, realizou-se um experimento problematizador com os estudantes no laboratório de ciências e enfim foi aplicado o questionário final com perguntas semelhantes ao inicial para que se pudesse comparar o que mudou das respostas da primeira aula e quais seriam suas concepções após o trabalho realizado em sala de aula.

Por meio dos questionários, e consulta à literatura, foi possível detectar os problemas de aprendizado e de que modo a unidade aplicada influenciou em possíveis novas opiniões dos alunos sobre as temáticas.

1643

Resultados e discussão

No questionário inicial, notou-se que alguns alunos tinham concepções pré-elaboradas sobre o trabalho científico. Questão: “Escreva um pequeno texto descrevendo como você considera que um cientista chega a um novo conhecimento, existe apenas uma maneira para isto?” Algumas respostas permitem supor que os alunos já tiveram alguma exposição às etapas do método:

Aluno 1: “Por meio de pesquisas, métodos científicos para encontrar hipóteses e testando-as. Apenas por meio de pesquisas e testes, podem chegar ao conhecimento, mas para isso tem que testar todas as hipóteses.”

Aluno 2: “Pesquisas, estudos e experiências ajudam ele a descobrir uma nova matéria, Eles misturam fórmulas e fazem pesquisas baseadas em estudos.”

Essas ideias vão de acordo com a revisão que foi feita da literatura, a escola aparenta dar mais prioridade na aprendizagem das etapas do método científico, do que para o aprendizado do significado correto de alguns conceitos científicos (MOREIRA & OSTERMANN, 1993).

Para o questionário final, uma questão foi dividida em três tópicos para permitir melhor exploração do conhecimento dos alunos após o contato com os conteúdos ensinados.

“Sobre o método científico, responda:

a) Como você considera que um cientista chega a um novo conhecimento?”

Aluno 1: “A partir da dúvida, depois da dúvida a hipótese e depois fazendo experimentos”.

Aluno 2: “Eu acho que o cientista chega a um conhecimento novo sem querer, eu acho que como todo mundo os cientistas aprendem algo novo todos os dias”.

Tais conceitos parecem estar mais distantes do que é ensinado nas escolas, que o método científico começa na observação, alguns alunos passaram a considerar os aspectos mais humanos dos cientistas.

b) “De acordo com as aulas dessa unidade, o que você pode dizer sobre o método científico?”

Aluno 1: “Ele é um método que segue um número de passos que o cientista chega até eles por meio de algum problema”.

Aluno 2: “O método científico rígido não se mostra possível no cotidiano; ele não pode começar na observação”.

1644

As opiniões dos alunos sobre o método científico, ao fim da unidade, se mostraram mais críticas em relação das etapas do mesmo, ou seja, foi reconhecido o aspecto rígido e algorítmico do método científico.

c) Você acha que o método indutivo (científico) é a única maneira válida de se chegar a um novo conhecimento?”

Aluno 1: “Não, pois pode acontecer por acidente uma nova descoberta, mas nem por isso ela não é válida”

Aluno 2: “Não, pois você pode testar um milhão de vezes e dar a mesma coisa. Mas da próxima que você testar pode ser diferente.”

Pode-se observar uma reflexão por parte dos alunos sobre o caráter indutivo da ciência, reflexão essa que não era notada em suas opiniões obtidas no questionário inicial.

Conclusão

De acordo com os resultados coletados e a revisão da literatura apresentada, é possível verificar alguns fatos. Por meio do questionário inicial, pode-se verificar que a escola realmente ensina um método científico rígido e linear. Os alunos apenas “decoravam” os passos do método, sem ao menos saber o motivo daquele conteúdo ser apresentado a eles.

Quanto às questões discutidas em aula, foi aferida a variação de opinião dos alunos quanto as controvérsias do método científico apresentadas no começo desse artigo. Antes da aplicação da unidade, os alunos possuíam uma visão mais dogmática sobre a aplicação do método científico, valorizando apenas a pesquisa e os “testes”. Em contraponto, nas respostas do questionário final notamos que o caráter acidental e duvidoso da ciência foi mais reconhecido pelos estudantes. Notou-se também, que eles conseguiram identificar o aspecto rígido e linear do método científico, o que abriu discussão, durante toda a aplicação da unidade, sobre a validade da hegemonia do ensino do método científico nas escolas.

Pode-se admitir então o fato de que os alunos reconheceram o aspecto indutivo da ciência, e, principalmente, passaram a questionar se realmente existe um número finito e confiável de testes para ser feitos até que o conhecimento se torne “confiável”.

Como panorama geral, e admitindo que a escola realmente não apresente, na maioria dos casos, conceitos apropriados sobre o trabalho científico, conclui-se que os alunos assimilam apenas algumas etapas (do modelo rígido e linear) do método, sem ter a oportunidade de formar uma opinião sobre o tema, resultando numa assimilação confusa e na compreensão errônea do trabalho científico. Após a aplicação do conteúdo de química através da abordagem sobre as controvérsias do método, os alunos tiveram a oportunidade de reformular suas concepções sobre o trabalho do cientista.

Muito falta a ser ensinado aos alunos quanto ao método científico, de certa forma, o caráter indutivo da ciência ainda é muito difundido e propagado entre os professores, as hipóteses sobre a origem desse fato precisam ser investigadas, possibilitando ser usada como tema em outros artigos. Faz-se necessária uma reformulação no modo de abordagem ao ensinar sobre o tema. Ensinando-se as controvérsias do método científico, despertando curiosidade e instigando o conhecimento dos estudantes, foi obtida uma melhor assimilação por parte dos alunos, apresentando melhores rendimentos e também assimilações sobre os conceitos científicos mais próximas da realidade.

Referências bibliográficas

MOREIRA, M. A.; OSTERMANN, F. Sobre o Ensino do Método Científico. Caderno Catarinense de Ensino de Física, v. 10, n.2, p. 108-117, ago. 1993.

GIL-PÉREZ. D. et. al. Para uma Imagem Não Deformada do Trabalho Científico. Ciência e Educação. v.7, n.2, p. 125-153, 2001.

O ENSINO DOS ASPECTOS GERAIS DA ÁFRICA, UMA PROPOSTA DE AULA PARA O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO PROJETO PIBID

Heverson L. de Souza¹
Jéssica A. Porfírio²

Resumo: O trabalho apresenta reflexões e uma proposta para o ensino da história da África, história da escravidão no Brasil e os aspectos gerais do continente africano no subprojeto PIBID para o ensino fundamental, na série 9º. No campo educacional a Lei 10639/03 que compreende a inserção do ensino das africanidades na rede de ensino. Conhecer a África, para o aluno brasileiro, deve ser pautado na sua história, na sua cultura, em suas relações políticas e sociais e o mais importante, quebrar as barreiras negativas que desencadearam o preconceito racial que desde sempre foram impostas sobre todo o continente africano. A proposta aqui fica encarregada de romper esses paradigmas e trazer a percepção necessária no aluno para que ele desconstrua qualquer estereótipo racial, e consiga ir além da superficialidade das aulas que são propostas para estes no ensino básico da educação brasileira.

Palavras chaves: Ensino de África. Lei 10639/03. Racismo.

Contextualização do Passado Africano no Brasil – Inclusão da Lei 10639/03

Durante muito tempo, pouca ou quase nada de atenção foi dada à história da África e dos africanos no ensino fundamental e médio nas escolas brasileiras. É certo dizer que isso se ocorreu e infelizmente ainda ocorre na sociedade brasileira devido às ideias preconcebidas sobre o continente, disseminadas principalmente pelos europeus durante os séculos XVIII e XIX. No entanto, a construção do Brasil se deu em sua maior parte, pela cultura vinda da África durante o comércio ilegal e exploração dos negros africanos durante a escravidão. Em 1888 é instituída a Lei Áurea, através da assinatura da filha de D. Pedro II, a princesa Isabel, que aboliu a escravidão e trouxe consigo a liberdade que os negros já vinham lutando durante décadas.

Após este amargo cenário, a história da África para o mundo tornou-se um grande problema de conflito racial, durante anos, foram reproduzidos milhares de livros didáticos que repassavam uma imensa quantidade de fotografias de pessoas escravizadas, baixo índice de dados que mostram ambas as partes, o lado negativo de todo este continente e os conflitos raciais. Pudera tudo isso ter acontecido, quando se volta a olhar para trás, é sábio ressaltar que após a abolição da escravidão no Brasil, os ex-escravos ficaram totalmente marginalizados, não lhes sendo possível conseguir empregos e progredir financeiramente para atender as necessidades básicas de sobrevivência do ser humano. As consequências ainda se tornaram piores quando na época, durante século XIX, o governo brasileiro

1646

¹ Discente, Bolsista PIBID do Subprojeto: Geografia da Universidade Estadual do Norte do Paraná. Email:

² Discente, Bolsista PIBID do Subprojeto: Geografia da Universidade Estadual do Norte do Paraná. Email:

estimulou a imigração europeia, na tentativa de “clarear” o país. Assim, foi utilizado a força de trabalho de milhões de imigrantes vindos de outros países, europeus principalmente, durante esse período que começa a ser implantado as indústrias nas mais importantes cidades brasileiras. Os afrodescendentes ficaram à margem da sociedade, mais uma vez.

Após muitos movimentos sociais que aclamavam a busca pela igualdade racial no país, em 2003, foi criada a Lei Federal, que alterava a Lei 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no qual promulgava à inclusão no Currículo Oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura AfroBrasileira”.

Parte do texto da lei dizia o seguinte:

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afrobrasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afrobrasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)”

“Art. 79-A. (VETADO)”

“Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.”

Art. 2º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

(Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República).

O ponto de partida para o que se transformou em Lei 10.639/03 em 2003 foi a luta dos brasileiros de origem étnica africana, contra o racismo e o preconceito já exposto aqui, pela sociedade europeia. Desde então, houve uma preocupação para a implementação efetiva da Lei nas escolas privadas, desde o ensino básico até o médio.

No campo educacional, entre as medidas que visam desconstruir a imagem negativa do continente africano, é trabalhar a inserção da história da África, porém de uma forma que combata as desigualdades sociais e étnicas e quebre o estereótipo, possibilitando com que o aluno possa e consiga enxergar numa outra percepção o outro lado deste continente, os lados positivos, suas características físicas, dados sociais, pois se sabe que o continente

africano é o terceiro maior do planeta, logo entende-se que, este apresenta uma diversidade multiplicada da sua biodiversidade, diversidade étnica, cultural, social e política. Os educandos a entenderem as complexidades dos mais diversos continentes e países. A educação tem um papel indispensável nesta luta, uma vez que boa parte da formação dos alunos se dá neste ambiente escolar, visto que é ali que o indivíduo conhece as concepções do espaço geográfico, suas singularidades e as orientações que irão norteá-lo a como posicionar-se nele e, como agir e pensar criticamente, para isto cabe à disciplina de Geografia formar esses cidadãos para a sociedade, é através desta metodologia de ensino que se é possível alcançar no indivíduo a criação de elementos para a desconstrução dos estereótipos negativos que são atribuídos aos negros e ao continente africano, e não só isso, mas também orientar.

A Proposta de Aula Piloto no Colégio Estadual Vandyr de Almeida

O Colégio Vandyr de Almeida, situado em Cornélio Procópio, localizado ao norte do Estado do Paraná, onde o subprojeto PIBID na disciplina de Geografia foi aplicado, mais precisamente no 9º ano do Ensino Fundamental II, apresentou uma defasagem de ensino aprendizagem do assunto em questão, cabe ressaltar também que o novo modelo de livro didático, adotado pelo colégio não possui o conteúdo da África, ou seja, os alunos seriam prejudicados com a ausência, ou o pouco conteúdo estudado de modo superficial no 8º ano, série em que no novo modelo educacional foi substituída pelo 9º, portanto o aprendizado do assunto em questão é muito superficial.

Deste modo, quando se foi pensado em quais temas abordar nas aplicações das aulas pilotos em sala de aula, o continente africano estava na liderança, e se encaixaria perfeitamente na proposta de uma aula piloto diversificada e interessante para os alunos, sendo um tema que muitos já ouviram falar, mas desconhecem sua verdadeira história, ou o outro lado da história desse continente, que é claro, como o restante dos outros, esse continente possui pobreza sim, mas também possui grandes riquezas em seu território como, por exemplo, sua imensa e rica biodiversidade, da fauna e da flora, sua gigantesca mesclas cultural, além de possuir as maiores reservas minerais do mundo que faz deste continente um elevado contingente de conflitos pela exploração por parte das empresas estrangeiras que se beneficiam e sugam literalmente seus lucros.

Outro motivo que foi determinante na escolha do tema sobre a história da África foi à prática docente com a implementação da Lei 10.639/03 no ensino para que justamente não ocorra prejuízos no ensino-aprendizagem, pois o racismo nada mais é que consequências das reproduções advindas de uma sociedade escravista, passada, racista e a ausência de construção de valores e conceitos na escola. Sendo assim, de acordo com Lima (2004, p.86).

[...] Não podemos, a despeito da exigência da Lei, sair repassando nas nossas salas de aula informações equivocadas, ou tratar o tema de uma maneira folclorizada e idealizada. Este é um grande temor: repetir modelos para fazer com que estes conteúdos curriculares fiquem parecidos com os que já trabalhávamos ao tratarmos da História e das contribuições culturais comumente estudadas é um caminho fácil e perigosíssimo. São temas diferentes e sua abordagem necessariamente deve ser diferenciada [...] (LIMA, 2004, p. 86)

Nesse sentido a proposta didática dessas aulas, será levar o aluno a uma viagem ao continente Africano, desmistificando e despertando a vontade de conhecer e aprender, através de vídeos, mapas, reportagens, curiosidades sobre o continente, uma apostila de auxílio e um bingo didático, no decorrer de 06 aulas pretende-se que este trabalho e as experiências desenvolvidas sejam enriquecedoras, especialmente no sentido da ciência geográfica no que tange os aspectos físicos e humanos, correlacionados.

1649

Considerações Finais

Diante disso, a implementação da Lei 10.639/03 pode ser observada como uma política pública brasileira que também faz sentido de reeducar o próprio Estado, as escolas, os indivíduos da área de educação no sentido de sua relação com a diversidade étnico-racial.

No tocante à relação da diversidade cultural deste continente, é sábio reforçar que é nítido a necessidade e a relevância da compilação e discussão da multiplicidade africana nas aulas de Geografia. Desta forma no que tange a aula expositiva, atividade que faz parte do subprojeto PIBID, a inclusão da temática é de supra importância para a educação dos alunos desta série, visto que o tema abordará concepções do espaço geográfico, suas singularidades e multipluralidades e além de tudo, instigar no aluno o conhecimento crítico sobre o espaço geográfico e fazer desta apropriação a reapropriação crítica dos próprios conhecimentos endógenos de o que é África e, mais do que isso, com uma apropriação crítica do próprio processo de produção e capitalização do conhecimento.

Referências

O ENSINO DE ÁFRICA NAS AULAS DE GEOGRAFIA E A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03. Tamoios. Ano VII. Nº 1, 2011 – ISSN 1980-4490

LEI 10.639/03 de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm> Acesso em: 20 setembro 2014.

LIMA, D. Luzinete Maria. Lei 10.639/03: obrigatoriedade do ensino de história da África e Afrobrasileira na educação básica: experiência através de Projetos interdisciplinares em escola da zona rural de Macaíba/RN. In: XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, n ANPUH: Fortaleza, 2009, p. 1-10.

SOUZA, Côrrea José Victor; OLMO Del Acedo J. Maria. História da África para o ensino médio e fundamental, uma proposta. XIII INIC / IX EPG Universidade do Vale do Paraíba, 2009 p. 1-3.

LIMA, Mônica. “A África na sala de aula”. In: Nossa História nº4. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2004.

O ENSINO MÉDIO EM FOCO: A UTILIZAÇÃO DE JOGOS MATEMÁTICOS, UMA ANÁLISE

Bianca Cristina Motyl
Marcela dos Santos
Laysa Adriely de Lima
Maristel do Nascimento

Resumo: Este trabalho relata uma experiência desenvolvida com o objetivo de avaliar as potencialidades da utilização de jogos matemáticos no Ensino Médio. A experiência foi realizada em duas turmas de 1ª série de um Colégio da Rede Estadual de Ensino no Paraná. Enquanto acadêmico participante do PIBID/2014 pensou-se em uma metodologia de ensino significativa e de interesse dos alunos. Desta forma, surgiu a ideia de desenvolver jogos matemáticos com resolução de problemas abordando os conhecimentos básicos de matemática. Os resultados iniciais indicam que alunos do ensino médio criam estratégias para resolver problemas, mas não conseguem resolve-los por dificuldades nas operações básicas de matemáticas. Percebeu-se também que a utilização de jogos mesmo para alunos do Ensino Médio, desenvolve autonomia, criatividade e o interesse nas aulas se intensificam.

Palavras-chave: Jogos matemáticos. Aprendizagem. Ensino Médio.

Introdução

Nos últimos anos o Ensino Médio tem sido alvo de vários estudos, em função do alto índice de reprovação e evasão. Os dados do IDEB de 2011 apontam o baixo desempenho dos alunos em relação aos conteúdos de Matemática.

A matemática no Ensino Médio tem como objetivo, entre outros, o aprofundamento dos conceitos estudados ao longo do Ensino Fundamental, segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná – Matemática.

No entanto, após algumas aulas na 1ª série do Ensino Médio o professor percebe que, antes de aprofundar um conceito é necessário uma retomada de conhecimentos básicos que os alunos ainda não conseguiram compreender.

No Ensino Médio em que o vestibular é a meta da maioria dos alunos, mais do que resolver algoritmos é importante também que os mesmos compreendam os cálculos realizados e entendam o significado dos resultados obtidos. Resultados simples como o que significa “6,5 quando este número é o resultado em horas do tempo gasto por um avião ao percorrer um trajeto” ou o que significa “0,5 quando é dado de uma tabela que relaciona quantidade em kg de carne e o preço equivalente”.

Neste pensar, na busca de reverter esta situação, como participante do PIBID/Matemática 2014, surgiu à proposta de desenvolver práticas pedagógicas, utilizando como suporte metodológico a Tendência da Educação Matemática Jogos Matemáticos. A opção pela utilização de jogos no ensino deu-se por entendermos que essa forma de trabalho,

menos usual no Ensino Médio tem sido indicado por alguns autores que apontam que a utilização de jogos, estimula o raciocínio e desperta o interesse dos alunos incentivando a participação na aula. Como afirma Smole *et al*, (2008):

O trabalho com jogos é um dos recursos didáticos que favorecem o desenvolvimento da linguagem, diferentes processos de raciocínio e de interação entre alunos... ao jogar os alunos têm a oportunidade de resolver problemas, investigar e descobrir; refletir e analisar, estabelecendo relações entre os elementos do jogo e os conceitos matemáticos. O jogo possibilita uma situação de prazer e aprendizagem significativa nas aulas de matemática (SMOLE ET ALII, 2008, p. 9).

Para o desenvolvimento das atividades com alunos, foram elaborados jogos que abordam os conceitos básicos de matemática, foram aplicados aos alunos do 1º ano do Ensino Médio de um colégio da rede estadual de Ponta Grossa.

A Tendência Metodológica dos Jogos Matemáticos

Ensinar matemática de maneira significativa, que leve o aluno a ter interesse compreenda os conceitos abordados é a busca incansável do professor e estudos apontam a importância de trazer para sala de aula, alternativas diferenciadas de ensino. Uma dessas alternativas é o uso de jogos em sala de aula, que tem mostrado excelentes resultados, pois cria situações que permitem o raciocínio lógico, métodos de desenvolver diferentes problemas de maneira lúdica. Os jogos são indicados por vários autores como uma metodologia que contribui no processo de ensino e aprendizagem de matemática.

1652

Para Smole, Diniz e Milani (2007), o trabalho com jogos é um dos recursos que favorece o desenvolvimento da linguagem, diferentes processos de raciocínio e de interação entre os alunos, uma vez que durante um jogo, cada jogador tem a possibilidade de acompanhar o trabalho de todos os outros, defender pontos de vista e aprender a ser crítico e confiante em si mesmo.

A Experiência desenvolvida

O projeto foi realizado no Colégio Estadual Regente Feijó, uma escola pública de Ensino Médio e Profissional, localizada no município de [Ponta Grossa](#)- PR. Sua finalidade consiste em ofertar o Ensino Médio, bem como, o Ensino Profissionalizante (integrado e subsequente), tendo como entidade mantenedora o Governo do Estado do Paraná. Atualmente, o colégio conta com 25 (vinte e cinco) salas de aula disponíveis para atender cerca de 2.500 alunos em três turnos de funcionamento.

O referido colégio está localizado na região central da cidade em um prédio considerado patrimônio histórico da cidade desde 1990. Devido a sua localização os alunos matriculados pertencem aos diversos bairros da região.

Neste colégio o Ensino médio é organizado por blocos de disciplinas semestrais, modalidade de ensino em que as 12 disciplinas do currículo são divididas em dois blocos: **Bloco I** considerado bloco das humanas, estão às disciplinas: Biologia, Educação Física, Filosofia, História, Língua Estrangeira Moderna e Língua Portuguesa. No **Bloco II**, considerado bloco das exatas: Arte, Física, Geografia, Matemática, Sociologia e Química.

Neste sentido, as turmas em cada série são divididas em dois grupos. No primeiro semestre do ano letivo, umas pertencem ao Bloco I e as outras o Bloco II. No segundo semestre ocorre à inversão. Neste ano de 2014 são 14 primeiras séries sendo sete em cada bloco.

Tendo em vista as características do colégio sua localização e a oferta de apenas a modalidade de Ensino Médio regular e Ensino Profissionalizante, os alunos oriundos dos diversos bairros da cidade, que completaram o Ensino Fundamental em diferentes escolas o que determina turmas bastante heterogêneas em relação aos fundamentos básicos de Matemática, havendo assim, uma necessidade do professor, fazer uso de práticas pedagógicas diversificadas, visando conhecer e identificar seus alunos.

1653

Durante as observações, foi possível perceber as dificuldades e defasagem dos alunos em relação aos conceitos básicos de matemática. Deste modo, o jogo contribuirá para despertar o interesse ao mesmo tempo em que reforça conceitos ainda não incorporados e também permite que os mesmos possam se auto avaliar.

A seguir estão sistematizados os jogos que foram desenvolvidos na intervenção pedagógica, eles exploram os conceitos básicos de matemática.

Bingo da Matemática Básica

Objetivos: - Estimular o gosto pela disciplina de Matemática, alterando a rotina da turma com atividades diversificadas, visando aumentar a motivação, concentração e aprendizagem dos conteúdos da disciplina.

Conteúdos Abordados: Matemática Básica do Ensino Fundamental II.

Ano Letivo: 1º ano do Ensino Médio Tempo Estimado: 1 aula

Desenvolvimento: O jogo utilizado foi o “Bingo da Matemática básica”, Para este jogo foi elaborado questões abordando diversos conteúdos do Ensino Fundamental II. O conteúdo matemático das questões envolviam operações com números naturais, inteiros e racionais. Neste jogo cada aluno ficou com uma cartela de bingo e seus marcadores. A cada questão lançada os alunos tinham um determinado tempo para resolvê-las. O aluno que resolvesse primeiro e correto era convidado para resolver para a turma no quadro e mostrava qual foi sua resolução. O resultado obtido era marcado na tabela, caso o aluno tivesse o número correspondente, e assim sucessivamente. O ganhador do jogo é aquele aluno que completasse uma linha (horizontal, vertical ou diagonal). Após a resolução do jogo, os alunos fizeram uma avaliação da Atividade, relatando a sua satisfação e experiência no resultado obtido.



1654

Figura 1 – tabela do jogo jogando

Figura 2 – Aluno resolvendo

Figura 3 – alunos

Fonte: arquivo pessoal

uma questão do jogo

Fonte: arquivo pessoal

Fonte: arquivo pessoal

Trilha das Funções

Objetivos: Estimular a aprendizagem da Matemática através de recursos pedagógicos que despertem no aluno o interesse e o gosto pelo estudo da disciplina, retomar e reforçar os conceitos básicos de funções.

Conteúdos Abordados: Matemática Básica do Ensino Fundamental II.

Ano Letivo: 1º ano do Ensino Médio Tempo Estimado: 2 aula

Material necessário: Um dado comum (para o jogo foi construído em um cubo de aresta 20 cm), questões envolvendo os conceitos básicos de funções, uma pista para o deslocamento dos jogadores, construída no chão da sala nas quais as casas eram pequenos pés em EVA.

Desenvolvimento: A turma foi dividida em três grupos, na qual cada grupo escolheu um líder que seria o peão de deslocamento na pista. Inicia o jogo o grupo que tirar o maior número no lançamento do dado. Uma questão é sorteada o grupo resolve. Os acadêmicos do PIBID abordam os demais grupos de modo que verifiquem se a resposta está correta. Caso esteja correto um representante do grupo revolve no quadro e o líder joga o dado, o número obtido corresponde ao total de casas que o líder deve andar. Caso esteja errado passa para o grupo seguinte a mesma questão. E assim sucessivamente. No percurso da trilha haverá obstáculos com questões relâmpagos na qual o líder deverá resolvê-las para poder avançar. O líder que chegar por primeiro ao final da trilha vence o jogo.

Conclusões

O trabalho com jogos matemáticos possibilitou a nós acadêmicos do projeto PIBID e aos alunos um maior envolvimento com alguns conceitos que foram desenvolvidos ao longo do trabalho, mostrando que os jogos é um mecanismo muito eficaz e com resultados significativos por todos. Assim, percebemos que os jogos são uma forma diversificada de ensinar e aprender matemática, pois alunos aprendem com seus erros e acertos. Entretanto o professor não deve somente limitar suas aulas com a utilização de jogos, mas enxergar o jogo como uma ferramenta precisa e de boa aceitação e aprendizagem adequando aos conteúdos estudados.

1655

Referências Bibliográficas

SMOLE, Kátia S. DINIZ, Maria I. MILANI, Estela. **Jogos de matemática de 6º a 9º ano**. Porto Alegre: artmed, 2007. (Série Cadernos do mathema - Ensino Fundamental).

SMOLE, Kátia S. DINIZ, Maria I. PESSOA, Neide. ISHIHARA, Cristiane. **Jogos de matemática de 1º a 3º ano**. Porto Alegre: artmed, 2008. (Série Cadernos do mathema-Ensino Médio).

PARANÁ. Diretrizes Curriculares Estaduais de Matemática, SEED, Curitiba: 2008.

O ENSINO POR INVESTIGAÇÃO E A POSSIBILIDADE DE ELABORAR HIPÓTESES: A FERMENTAÇÃO E SEU CARÁTER INVESTIGATIVO

Douglas Damico¹
Mayara Portieri Alves da Silva²
Naiara Briega Bortoloci³
Karina Furlanete⁴
Fabiele Cristiane Dias Broietti⁵

RESUMO: Este trabalho teve como objetivo aplicar a Situação de Estudo introduzindo na aula experimental o ensino por investigação e analisar a familiaridade com que os alunos desenvolveriam hipóteses a respeito de determinado problema. Observamos no desenvolvimento do trabalho que os alunos mostram-se bastante motivados com a ideia de elaborar explicações para o experimento tratado no laboratório, correlacionaram o conteúdo estudado nas aulas teóricas com a prática experimental e demonstraram interesse maior a respeito do conteúdo teórico. Além disso, constatamos que o ensino por investigação pôde ser implementada com uma mudança feita a partir de uma atividade já realizada pela professora.

PALAVRAS-CHAVE: Situação de Estudo. Ensino por investigação. Ensino de Ciências.

Introdução

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997, p. 33), dentre os objetivos das Ciências Naturais estão desenvolver as capacidades de formular questões, diagnosticar e propor soluções para problemas à partir dos conteúdos desenvolvidos no aprendizado escolar. Ainda, é objetivo valorizar o trabalho em grupo, desenvolvendo a ação crítica e cooperativa para construção do coletivo do conhecimento. A aprendizagem significativa de determinado conteúdo no ensino de Ciências, segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná (DCE, 2008, p. 62), implica no entendimento de que o estudante aprende conteúdos quando lhes atribui significado. Neste sentido, segundo as Diretrizes Paranaenses, alguns aspectos são essenciais para o ensino de Ciências: a história da ciência, a divulgação científica e a atividade experimental. Segundo essas diretrizes, as atividades experimentais:

1656

-
- 1 Graduando do curso de Química, Universidade Estadual de Londrina, douglasdamico@live.com.
 - 2 Graduando do curso de Química, Universidade Estadual de Londrina, mayara.portieri12@hotmail.com.
 - 3 Graduando do curso de Química, Universidade Estadual de Londrina, naibriegabortoloci@hotmail.com.
 - 4 Graduada em Ciências Biológicas, Doutora em Biologia Vegetal, Colégio de Aplicação Pedagógica da Universidade Estadual Londrina - Professor José Aloísio Aragão - Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Profissional, klfurlanete@gmail.com.
 - 5 Graduada em Química, Doutora em Educação para a Ciência e a Matemática, Universidade Estadual de Londrina, fabieledias@uel.br.

(...) estão presentes no ensino de Ciências desde sua origem e são estratégias de ensino fundamentais. Podem contribuir para a superação de obstáculos na aprendizagem de conceitos científicos, não somente por propiciar interpretações, discussões e confrontos de ideias entre os estudantes, mas também pela natureza investigativa. (...) As atividades experimentais possibilitam ao professor gerar dúvidas, problematizar o conteúdo que pretende ensinar e contribuem para que o estudante construa suas hipóteses. (PCN, 2008, pg. 71-72).

O subprojeto da Química do PIBID da Universidade Estadual de Londrina tem como objetivo a elaboração e o desenvolvimento de Situações de Estudo como estratégia de ensino aplicada nas disciplinas de Ciências dos anos finais do ensino fundamental e Química no ensino médio. Segundo Freitas Filho (2010, p. 69) a Situação de Estudo visa romper com a apresentação linear dos conteúdos científicos, desenvolvendo compreensões interdisciplinares. Uma das características dessa abordagem como estratégia de ensino é a valorização da experimentação, fundamental para a compreensão de fenômenos nas Ciências Naturais.

Outro aspecto interessante do uso da Situação de Estudo é a possibilidade de ser trabalhada em conjunto, principalmente em experimentação, com abordagens como o Ensino por Investigação. O Ensino por Investigação, segundo Furman (2009, p. 12), baseia-se na integração de ambas as dimensões da ciência: a de produto e a de processo e na implementação do método investigativo na sala de aula. De acordo com Furman (2009, p.17), apesar das dificuldades encontradas pelos professores para substituir aulas experimentais meramente demonstrativas por aulas experimentais investigativas, esta mudança pode ser incorporada gradativamente à prática pedagógica. Segundo a autora, o Ensino por Investigação pode ser construído sobre as atividades que já são desenvolvidas pelos professores, desde que estes atentem para mudanças estratégicas de forma que transformem estas atividades em oportunidades de aprender conceitos e competências científicas.

Trazemos neste artigo o trabalho desenvolvido no Colégio de Aplicação da Universidade Estadual de Londrina, na disciplina de Ciências, com alunos do sétimo ano do ensino fundamental. Este trabalho teve como objetivo aplicar a Situação de Estudo introduzindo na aula experimental o Ensino por Investigação e analisar a familiaridade com que os alunos desenvolveriam hipóteses a respeito de determinado problema e como este tipo de metodologia pode ser utilizada para que alunos possam aprender conceitos e competências científicas.

Desenvolvimento

A Situação de Estudo (SE), denominada “A fermentação e seu caráter investigativo”, foi desenvolvida com uma turma do sétimo ano do ensino fundamental que estava trabalhando, na disciplina de Ciências, o conteúdo referente ao Reino Monera. A SE foi desenvolvida no laboratório de Ciências e consistia basicamente na fabricação de iogurte utilizando lactobacilos vivos. O diferencial desta aula experimental para os alunos é que eles não foram informados a respeito do que ela se tratava, apenas foram orientados a seguir um roteiro de laboratório de forma precisa.

A SE foi desenvolvida em quatro etapas distintas no intervalo de duas aulas. Na primeira etapa, referente à primeira aula, os alunos foram levados ao laboratório de Ciências para elaborar um experimento. Foram divididos em grupos e orientados a seguir um roteiro com supervisão dos bolsistas e da professora. A SE teve sequência na segunda aula, também realizada no laboratório de Ciências onde ocorreu a problematização do tema “A fermentação e seu caráter investigativo”, de maneira a levar os alunos a observar os resultados obtidos, discutir estes resultados com os colegas e também elaborar hipóteses para explicar os resultados. Após estas duas etapas, houve a sistematização e a apresentação das hipóteses levantadas pelos alunos. A sequência da SE ocorreu com a retomada do conteúdo trabalhado nas aulas teóricas sobre o Reino Monera, de forma que os alunos reavaliassem suas hipóteses e estabelecessem conexão entre as aulas teóricas e a prática que acabara de acontecer. A mediação foi realizada por meio de questionamentos, de forma que os próprios alunos tivessem a possibilidade de conectar o conteúdo teórico com a prática investigativa. Por último e considerando que os alunos percorreram os caminhos das etapas anteriores, os estagiários apresentam o conceito de fermentação e o conceito de biotecnologia conectando-os com os conteúdos teóricos sobre o Reino Monera e com a investigação da aula experimental.

1658

Conclusão

Segundo Furman (2009, pg. 7) um dos privilégios ou responsabilidades do ensino de Ciências é o de “aproveitar a curiosidade que todos os alunos trazem para a escola como plataforma sobre a qual estabelecer as bases do pensamento científico”. Foi possível observar com o desenvolvimento da SE que os alunos mostram-se bastante motivados com a ideia de elaborar explicações para o experimento tratado no laboratório. Houve discussões e questionamentos no sentido de resolver o problema, além de defesa de hipóteses dentro dos

grupos. Mesmo os alunos que, devido aos seus conhecimentos prévios, entenderam antecipadamente que o experimento tratava-se da fabricação do iogurte, não souberam explicar exatamente o que havia acontecido e trabalharam no sentido de entender o experimento.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Paranaenses (DCE, 2008, pg. 76) é importante que a prática experimental, seja em laboratório ou em outros espaços pedagógicos, proporcione discussões, interpretações e se associe aos conteúdos teóricos trabalhados na sala de aula. Observamos que após a mediação dos estagiários e da professora, os alunos correlacionaram o conteúdo estudado nas aulas teóricas com a prática experimental e demonstraram interesse maior a respeito do conteúdo teórico, observando sua aplicação cotidiana.

Outro aspecto interessante observado foi que a SE utilizando o ensino por investigação pôde ser implementada, de acordo com o descrito por Furman (2009, pg. 17), com uma mudança feita a partir de uma atividade já realizada pela professora.

Referências Bibliográficas

1659

DCE. 2008. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Ciências**. Governo do Paraná. Curitiba: SEED.

Freitas Filho, J. R. 2010. Utilização de diferentes estratégias de ensino a partir de Situação de Estudo. **R.B.C.E.T.**, n. 2 v. 3, mai./ago.

Furman, M. 2009. O ensino de Ciências no Ensino Fundamental: colocando as pedras fundacionais do pensamento científico. **Sangari Brasil**. Out.

PCN. 1997. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília:MEC/SEF.

O ENSINO/APRENDIZAGEM DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA ATRAVÉS DOS CONTOS DE FADAS

Thainá Gabriela Hey
Thaísa de Andrade Jamoussi

Resumo: Este estudo que está sendo desenvolvido como parte das atividades do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID de Inglês da Universidade Estadual de Ponta Grossa e tem como objetivo abordar uma reflexão sobre a importância da leitura de contos de fadas no ensino de Língua Inglesa. Além disso, o presente trabalho visa analisar o gênero tendo como conteúdo estruturante o discurso como prática social e o que ele pode propiciar aos estudantes na formação de cidadãos pensantes, críticos e donos de seus próprios caminhos.

Palavras-chave: Conto de fadas. Inglês. Leitura. PIBID.

Introdução

Este trabalho aborda a grande importância do ensino/aprendizagem de leitura nas aulas de Língua Inglesa no ensino fundamental I e II, para que seja possível desenvolver o potencial e a criatividade do aluno. Dessa forma, ele vai descobrir a sua autonomia como sujeito e sua capacidade podendo vir a intervir no meio em que vive. A escola é o lugar onde esse processo deve ocorrer.

De acordo com as Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira “A aula de LEM deve ser um espaço em que se desenvolvam atividades significativas, as quais explorem diferentes recursos e fontes, a fim de que o aluno vincule o que é estudado com o que o cerca.” (DCE’s, 2008, p. 64)

A criança quanto mais jovem mais capacidade tem de aprender com maior facilidade uma língua estrangeira, no caso o Inglês. Portanto, é fundamental partir dos interesses e das motivações dos alunos, já que eles são movidos pela curiosidade. Quando as atividades de leitura na língua inglesa são apresentadas aliadas a diversão e aos interesses próprios da faixa etária, os alunos são estimulados e percebem uma finalidade em seu aprendizado.

É importante incentivar a leitura desde o começo do ensino fundamental, pois a falta dela traz consequências que refletem em todas as disciplinas, tais como dificuldade em interpretação de textos e produção escrita. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais “A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna.” (PCN’s, 1998, p.20).

No ambiente escolar, uma das formas de familiarizar os estudantes com a leitura é a literatura infantil, já que esta proporciona uma contribuição significativa na sociedade e no desenvolvimento pessoal e intelectual do sujeito. As histórias maravilhosas, das fábulas,

1660

lendas e contos de fadas têm uma linguagem representativa que se comunica facilmente com o pensamento mágico da criança e do adolescente, através de um texto encantador.

Para esta pesquisa foi escolhido o gênero conto de fadas por ser um dos gêneros que pode servir como instrumento para o ensino/aprendizagem de leitura em língua inglesa, pois engloba desde o contar e ouvir histórias até o aspecto cognitivo da criança.

Os contos de fadas

Os contos de fadas, inicialmente orais, apresentam um grande número de elementos sociais, históricos e psicológicos que revelam de maneira clara o pensamento da época em que estavam inseridos. Essas narrativas eram contadas e recontadas por autores que permanecem anônimos. O difusor desse gênero foi o francês Charles Perrault que reuniu um livro de histórias narradas pelas camadas populares francesas. Foi através dessa ação que houve o resgate e a consolidação de uma literatura que sobreviveu por muito tempo apenas passada de boca em boca, a qual poderia se perder nas poeiras do tempo a qualquer momento. Em 1697, Perrault publica seu livro os “Contos da Mamãe Gansa” como uma forma de divertir a corte real francesa, mas que dá de fato início, sem intenção, a literatura infantil. O autor imortalizou algumas versões dos contos como A Gata Borralheira, Barba Azul, Chapeuzinho Vermelho, entre outros. Que tinham além de divertir, a intenção de instruir, alarmar e ensinar seus leitores.

1661

Um século após os Contos da Mamãe Gansa, seguindo essa trilha deixada por Perrault, os irmãos Grimm passaram a registrar suas versões dos contos, mas ao contrário do autor francês que queria divertir, eles queriam preservar o patrimônio alemão e socializar com todos. Publicaram o livro “Contos da criança e do lar”, no qual muitos contos como Cinderela, A Bela Adormecida, também faziam parte. Eles definiram que as crianças seriam seu público alvo principal.

Por volta de 1830, na Dinamarca, há a redescoberta da literatura oral em conjunto com uma literatura própria, do homem que é considerado o “pai” da literatura infantil, Hans Christian Andersen. O autor coloca a sua experiência pessoal em cada uma de suas criações como é o caso do “O patinho feio”, por isso muitos de seus contos são regados de forças trágicas e contem descrições elaboradas de sofrimentos físicos, que nem sempre têm um final feliz.

Percebe-se por esse breve histórico que os contos de fadas continuam tendo até hoje o intuito de alertar e motivar a criança sobre os perigos existentes no mundo afora. Ao ouvir

essas histórias a criança desenvolve sua imaginação e se sente motivada em lê-las, pois são histórias marcantes que as fazem compreender que os problemas por mais difíceis que pareçam sempre tem solução. De acordo com o psicólogo Bruno Bettelheim:

Enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significado em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança. (BETTELHEIM, 2002, p. 12)

Para aprender a conhecer o seu mundo o sujeito precisa conhecer outros mundos, se deixar levar pelos sentimentos para entender o que realmente sente, dessa forma poderá ler criticamente e entender o que está escondido nas entrelinhas. É por isso, que os contos de fadas são fundamentais no desenvolvimento e aprendizado da criança, além de serem prazerosos, eles permitem que a criança amplie seu universo instigando a sua compreensão de mundo.

Experiências com contos de fadas nas aulas de Língua Inglesa

Alguns artigos, pesquisas, projetos sobre sequências didáticas e planos de aulas com a temática os contos de fadas na língua inglesa já foram produzidos e apresentaram resultados bem satisfatórios tanto para os professores quanto para os alunos.

1662

É o que destaca o professor Evaldo Gondim dos Santos, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, em seu artigo intitulado “O uso de Contos de Fadas no ensino de Língua Inglesa para crianças: Experiência e Tradução”, publicado no v.8, n.1 da Revista Conexão UEPG em Junho de 2012.

Santos apresenta uma experiência de ensino de língua inglesa para crianças a partir das experiências estéticas criadas durante a leitura de contos de fadas clássicos e suas traduções criativas em cursos ofertados para crianças no Projeto de Extensão: “Inglês para Crianças na Comunidade” – DL/Campus de Pau dos Ferros/UERN”.

No seu artigo o professor afirma que elaborou atividades que exploravam os contos infantis e que tinham o objetivo de fazer com que as crianças lessem os contos não simplificados escritos em Língua Inglesa. Os contos escolhidos foram *The Story of Puss in Boots* (A história do Gato de Botas) e *Bremontown Musicians* (Os músicos de Bremen) respectivamente dos autores Charles Perrault e Os Irmãos Grimm. Em seguida, Santos apresenta cinco atividades que envolveram o processo de aprendizagem das crianças que participaram do projeto.

O primeiro quadro são atividades de predição, no qual as crianças criaram uma história a partir das imagens. No segundo quadro é possível ver que as crianças marcaram no texto palavras cognatas, substantivos e palavras repetidas que as levaram a ter uma compreensão geral da história. O terceiro e o quarto quadro trazem atividades de compreensão específica, ou seja, os alunos precisaram encontrar desde nome das personagens até responder questões sobre as ações dos personagens nos contos. O quinto quadro é uma atividade de recontagem na qual os alunos precisavam encontrar uma nova maneira de contar aquele conto, partindo da história original.

O professor conclui que a forma como os alunos responderam as atividades foram muito interessantes, criativas e gratificantes. Os próprios alunos debatiam entre si as questões e no caso da reescrita, todos contribuíram com todas as histórias e conseguiram questionar e valorizar o que existia nas entrelinhas dos contos de fadas, ou seja, atingindo o objetivo que deveria ser alcançado.

Percebe-se pelo trabalho deste professor que os contos de fadas auxiliam os alunos a compreenderem o mundo e a se tornarem cidadãos mais críticos. Como parte das minhas atividades no PIBID Inglês e baseada na revisão da literatura em andamento e nas experiências de outros professores de inglês, desenvolverei uma sequência didática para ser aplicada no ensino fundamental, especialmente nas turmas de sextos e sétimos anos.

1663

Considerações Finais

O uso do gênero contos de fadas é muito rico e pode abordar os mais variados assuntos que continuam presentes na sociedade atual. É por esse motivo que escolhi para fazer essa sequência didática o escritor dinamarquês Hans Cristian Andersen que é considerado o Pai dos contos de fadas.

A pesquisa está em processo de elaboração e na fase de definição entre dois famosos contos desse autor, “A pequena vendedora de fósforos” e “O patinho feio”. Ambos os contos abordam temas polêmicos como é o caso do primeiro conto que trata do abuso infantil, fome e pobreza e no segundo o *bullying*. São assuntos que farão os alunos questionarem os valores que são impostos nos dias de hoje por meio da discussão bem como de atividades relacionadas a diversos conteúdos da língua inglesa.

Os dados gerados com a implementação da sequência didática com o gênero contos de fadas serão analisados e apresentados em um artigo. O artigo será socializado em eventos do

PIBID, em especial entre professores e futuros professores de língua inglesa que têm interesse em desenvolver atividades fazendo uso do gênero contos de fadas.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira** — 5a. - 8a. séries. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

SANTOS, Evaldo Gondim dos. **O uso de Contos de Fadas no ensino de Língua Inglesa para crianças: Experiência e Tradução**. Ponta Grossa: Conexão UEPG, v. 8, n. 1, p. 32-39, junho. 2012.

KHÉDE, Sônia Salomão. **Personagens da Literatura Infanto-Juvenil**. Série Princípios. 2.ed. São Paulo: Editora Ática, 1990.

PARANÁ. **Diretrizes curriculares da educação básica do Paraná: Língua Estrangeira Moderna**. Secretaria de Estado da Educação. Fundamental – Curitiba: SEED 2008.

TATAR, Maria. **Contos de fadas: edição comentada e ilustrada**. Edição, introdução e notas Maria Tatar. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.

1664

O ESPAÇO DA INTERDISCIPLINARIDADE: AS EXPERIÊNCIAS DA JORNADA DE HUMANIDADES NO COLÉGIO BENJAMIN CONSTANT EM LONDRINA

Rogério Martins Marlier¹
Maíra Vieira de Oliveira²
Cléber Araldi³
Grace Gouvea Siqueira⁴

Resumo: O objetivo deste trabalho é relatar a experiência da organização da Jornada de Humanidades no Colégio Estadual Benjamin Constant situado na cidade de Londrina/PR. A Jornada de Humanidades é um evento que surgiu no começo dos anos 2.000 e já foi realizado em dezenas de escolas na cidade de Londrina e região. A sua principal característica é produzir oficinas organizadas por professores da rede estadual, professores universitários, estagiários do PIBID e universitários, orientadas para os alunos do ensino fundamental e médio. Com a criação do PIBID, alguns subprojetos resolveram organizar jornadas como parte de suas atividades. As experiências de duas jornadas realizadas no colégio Benjamin Constant em 2013 e 2014 bem como os resultados serão relatadas nesta comunicação.

Palavras-chave: Jornada de Humanidades. Interdisciplinaridade. Conhecimento.

Introdução

Esta comunicação é baseada num relato sobre a experiência da organização das Jornadas de Humanidades no Colégio Estadual Benjamin Constant, e a importância do trabalho interdisciplinar que envolveu a escola no processo.

A jornada de humanidades surgiu de um projeto desenvolvido pelo Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina (UEL) no começo dos anos 2.000, que no seu início foi denominado “Semanas de Sociologia”. Atualmente esse projeto funciona com o apoio do LENPES (Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia) e ocorre em várias escolas por ano. No caso do colégio Benjamin Constant, o PIBID de Ciências Sociais ajudou a organizar em 2013 e 2014. Dessa forma,

As intenções do projeto desde o início eram de conscientizar e enfatizar a importância da Sociologia no currículo do Ensino Médio, como também auxiliar o professor da disciplina de Sociologia a superar as dificuldades relacionadas às especificidades dessa ciência, levando para as escolas propostas e metodologias adequadas à fase da aprendizagem de jovens e adolescentes. A postura interdisciplinar, porém com olhar profundo sobre a especificidade das Ciências Sociais, eram marcas destes projetos. As Semanas de Sociologia e as Jornadas de Humanidades vêm tentando seguir muitos destes objetivos, já postos pelo LES e pelo GAES, mesmo agora estando diante de um novo contexto histórico, onde a disciplina já se prefigura nas três séries do Ensino Médio em grande parte das

¹ Mestre em Ciências Sociais pela UEL, professor da educação básica da rede estadual do Paraná (SEED), colaborador do LENPES e supervisor do PIBID/UEL no Colégio Estadual Benjamin Constant na cidade de Londrina. Email: sociologiarogério@gmail.com

² Graduanda de Ciências Sociais na UEL e bolsista do PIBID. Email: mairavieira-@hotmail.com

³ Graduando de Ciências Sociais na UEL e bolsista do PIBID. Email: araldi-cleber@hotmail.com

⁴ Graduanda de Ciências Sociais na UEL e bolsista do PIBID: grace.gouvea@hotmail.com

escolas do NRE de Londrina. (BORGES, 2013.)

1. Relatos das experiências das jornadas

Em 2013 foi realizada a I Jornada de Humanidades do Colégio Estadual Benjamin Constant, com o tema, “Diversidade cultural e movimentos sociais: das resistências às alternativas”, que ocorreu nos dias 21 e 22 de Maio de 2013, com o apoio do Projeto Integrado LENPES, do Departamento de Ciências Sociais, da UEL, e do Projeto de Pesquisa em Ensino “PRODOCÊNCIA”. Os bolsistas do PIBID participaram da organização do evento e também ministraram diversas oficinas para os alunos do ensino médio e fundamental, nos períodos matutino e vespertino.

As atividades do PIBID no ano de 2013 foram organizadas a partir de reuniões quinzenais nas quais se discutiram textos principalmente voltados para a temática de ideologia. No primeiro semestre os bolsistas procuraram trazer informações e debater suas propostas de oficinas que foram apresentadas na Jornada de Humanidades. Os bolsistas também contribuíram com a organização deste evento, sugerindo temas, atividades, apresentações culturais entre outros.

A jornada foi organizada em dois dias nos quais foram realizadas três oficinas, em cada sala de aula, com apresentações culturais no final do turno letivo. As oficinas foram realizadas com apoio dos PIBIDs de diversas áreas da Universidade Estadual de Londrina (UEL), gerando um processo de interação interdisciplinar no evento. Participaram os PIBIDs de Biologia, Filosofia, Química, além de professores de matemática, literatura, professores da UTFPR e projetos de extensão da UEL (ANAIS, 2013).

A jornada também se estendeu aos alunos do ensino fundamental do sexto ao nono ano. Os bolsistas do PIBID aceitaram o desafio de transpor os conteúdos das Ciências Sociais para o ensino fundamental. Nas reuniões preparatórias das oficinas, os bolsistas debateram os temas mais relevantes que pudessem aproximar os alunos dos conceitos propostos e também a prática didática adequada para cada série.

Em 2014 a jornada de humanidades⁵ foi organizada nos dias 03 e 04 de Setembro, com o tema “#copadascontradições: política e ideologia nas redes”. Nesta segunda edição foram realizadas 72 oficinas contando também com a participação do PIBID de química da UTFPR, de biologia da UEL, de professores de língua portuguesa, projetos de extensão da UEL e da UTFPR e além das licenciaturas ocorreram oficinas de outras áreas como do Direito da UEL.

⁵ O caderno de resumos está no prelo.

Neste ano as oficinas para o ensino fundamental foram elaboradas com mais cuidado e precisão. O maior número de oficinas do PIBID de Ciências Sociais do Benjamin Constant se concentrou no período vespertino para os alunos do sexto, sétimo e oitavo ano do ensino fundamental. Foi desenvolvido o projeto “Sociologia do desenho animado” com a finalidade de discutir temas da sociologia a partir de desenhos animados. Duas semanas antes do início da jornada, os bolsistas do PIBID fizeram a apresentação das oficinas e os temas foram amplamente discutidos em grupo para facilitar o processo ensino/aprendizagem. Foram apresentados episódios de curta duração e animações de longa metragem, entre os desenhos estão “Valente” e “Pocahontas” que foram discutidos a partir dos conceitos de gênero e etnocentrismo.

Os bolsistas relataram que houve muita interação com os alunos do ensino fundamental e as dinâmicas despertaram a curiosidade dos alunos para temas mais complexos como etnocentrismo. Essas questões evidenciam que a transposição dos conceitos sociológicos para o ensino fundamental é possível, como afirma Marlier:

Os resultados mostraram que a disciplina de sociologia para o ensino fundamental não é incompreensível para os alunos, apesar das dificuldades e da falta de experiência, os bolsistas relataram que os conteúdos de sociologia podem ser ministrados aos alunos do ensino fundamental, a partir de práticas pedagógicas adequadas e de recursos que fomentem a discussão e a desnaturalização. (MARLIER, 2013, p. 121.)

1667

Conclusão

As jornadas de humanidades são dependentes de um amplo processo interdisciplinar, pois, precisam de apoio das outras disciplinas, da equipe pedagógica e da direção para serem realizadas.

O principal impacto destes eventos e do PIBID de Ciências Sociais, como um todo, é que afeta diretamente a organização do colégio e precisa de uma estrutura que envolva professores, pedagogos, direção e alunos. Para que ocorra o envolvimento da escola foram necessárias diversas reuniões, com professores, equipe pedagógica, grêmios estudantil, funcionários, alunos representantes de turma, entre outros. Os alunos fizeram relatórios que foram corrigidos pela equipe pedagógica, valendo nota em todas as disciplinas. Foram organizadas monitorias por sala de aula com a participação dos alunos do grêmios e representantes de turma. Portanto, a interdisciplinaridade é fundamental para a organização de

uma jornada de humanidades gerando uma interação constante entre as disciplinas da grade curricular, como afirma Marlier:

Portanto, os impactos gerados na escola são grandes, ocorrendo tensões em todo o processo. As tensões são comuns nas atividades desenvolvidas, porém, cada vez mais que o programa se insere na vida do colégio, facilita a articulação e a colaboração no trabalho do coletivo escolar. O diálogo interdisciplinar e as ações coletivas envolvendo professores e equipe pedagógica são imprescindíveis para o desenvolvimento das ações do PIBID. (MARLIER, id. *ibid.*, p. 124)

Dessa forma, é necessário refletir sobre a prática interdisciplinar para ela consiga envolver as atividades do PIBID dentro da escola. Essa interação não é harmoniosa, pois os conflitos são intrínsecos neste processo, por isso a interdisciplinaridade fundamenta pode contribuir para fortalecer uma prática democrática dentro da escola.

Referências Bibliográficas

ANAIS [da] I Jornada de Humanidades : caderno de resumos [livro eletrônico] / organização dos anais: Rogério Martins Marlier... [et al.]. – Londrina : Colégio Estadual Benjamin Constant, 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/>. Acesso em 01 Dez. 2014.

BORGES, Aline Grazielle Rodrigues de Sales, et. al. Projeto “semanas de sociologia nas escolas de rede pública”: as jornadas de sociologia e humanidades no colégio estadual profº Francisco Villanueva. Disponível em http://www.uel.br/eventos/sepech/sumarios/temas/projeto_semanas_e_sociologia_nas_escolas_de_rede_publica_as_jornadas_de_sociologia_e_humanidades_no_colegio_estadual_prof_francisco_villanue-va.pdf. Acesso em 10 Nov. 2013.

MARLIER, Rogério Martins. Relato sobre a experiência do PIBID de Ciências Sociais no Colégio Estadual Benjamin Constant. In: **Relatos e Práticas de ensino do PIBID de Ciências Sociais/UEL**. P. 117-124.

O ESPAÇO DA SALA DE AULA: REPENSANDO O MÉTODO DE ENSINO

Renata dos Santos Kaspreski¹
Márcia Andrea dos Santos²

Resumo: Observando turmas do nono ano de um colégio público, percebi que a interação entre os alunos acontece durante toda a aula. Esta interação não se dá apenas com relação ao conteúdo sendo exposto na sala de aula, pois muitas vezes, o foco é outro. Muito se discute a respeito do comportamento ideal do aluno e do professor, e, teoricamente, a conversa (tida muitas vezes como indisciplina) não deveria acontecer. Mas percebi que estas interações podem ser utilizadas de maneira positiva para melhorar a aprendizagem dos alunos, de forma que além da interação que já ocorre entre eles, também haja aprendizado. Isso pode ocorrer através de aulas que consigam conciliar interação e aprendizado.

Palavras-chave: Sala de aula. Interação. Atividades. Espaço sociocultural.

O espaço da sala de aula – Repensando o método de ensino.

Acompanhando três turmas de nono ano, do colégio que aqui chamaremos de colégio “A”, percebi que não somente nas aulas das turmas que acompanho, mas na grande maioria das turmas escolares de hoje em dia, a interação entre os alunos ocorre em larga escala. Afinal, a escola também tem função de espaço sociocultural, onde o aprendizado se dará de várias formas e terá vários segmentos. Dessa forma, para Juarez Dayrell (1996, p. 138) “analisar a escola como espaço sociocultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano [...]”.

Presenciei uma situação na biblioteca da escola A, onde os alunos estavam incumbidos de escolher um livro para leitura. Percebi que os alunos que possuíam mais conhecimento sobre leitura, auxiliavam os colegas, conforme as características que conheciam dos mesmos, na escolha do livro. Dessa forma, eu questiono: a não interação entre os alunos é sinônimo de aprendizagem? Pude constatar que não, e concordando ainda com Dayrell (1996), percebi que a escola é um espaço permanente de construção social. Nela ocorrerá não somente a escolarização, mas também diversos processos sociais como a reprodução das relações sociais e a transformação de conhecimentos. E essa transformação de conhecimentos pode vir não somente dos professores, mas também dos colegas. Assim, Dayrel nos diz que:

¹ Autora. Acadêmica do curso de LETRAS – Português/Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, *câmpus* Pato Branco. E-mail: renata_390@hotmail.com.

² Orientadora. Prof^a Dr^a. Coordenadora do Projeto Multiletramentos formação docente na perspectiva crítica. E-mail: andreama25@gmail.com.

A escola é vista como uma instituição única, com os mesmos sentidos e objetivos, tendo como função garantir a todos o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente acumulados pela sociedade. Tais conhecimentos, porém, são reduzidos a produtos, resultados e conclusões, sem se levar em conta o valor determinante dos processos. Materializando programas e livros didáticos, o conhecimento escolar se torna “objeto” acumulado, e aprender se torna assimilá-lo. (DAYREL, 1996, p. 139)

Sendo a ênfase da escola centralizada nos resultados escolares, como por exemplo notas, o conhecimento vivenciado pelos alunos não parece ter efeito, na visão dos professores. Mas talvez esse seja um ponto que terá grande importância no aprendizado dos alunos, que pode promover conhecimentos e propiciar que eles tenham interação sociocultural, pois além de agregar valores culturais, pode também agregar valores no âmbito escolar.

Além da já citada situação que presenciei na biblioteca da escola A, presencio situações na escola onde vejo os alunos ajudarem-se nos conteúdos: o colega e amigo que sabe mais ensina o amigo que não entendeu bem a matéria. Tomarei aqui outro exemplo que presencio em uma determinada turma que acompanho. Nessa turma, há um aluno com certo grau de deficiência intelectual e também debilidades físicas e motora, chamarei aqui este aluno de José. A professora nem sempre pode dar-lhe o auxílio necessário, contudo, há um aluno, que aqui chamarei de João, que sem possuir nenhum vínculo familiar com o José, está sempre ao seu lado, ajudando-o nos conteúdos e, além disso, trazendo ao aluno coisas extracurriculares, mostrando coisas diferentes no seu celular, e além de tudo, dando carinho e atenção para aquele aluno especial. Vejo ele fazendo brincadeiras, esboçando sorrisos, enfim, ajudando-o e alegrando o menino. Mas certo dia, quando João estava mostrando coisas diferentes a José, a professora pediu para que voltasse ao seu lugar e deixasse o José fazer as atividades. Quando vi a cena, pensei: “de que adianta tal atitude, se José não consegue fazer muita coisa sozinho?!”. 1670

Quando questionei a professora acerca do que o aluno possuía, ela nem ao menos soube me explicar direito o que o aluno possuía, apenas disse: “ele tem algum tipo de retardo mental e motor”. Questionei-a se ela fazia algum trabalho à parte com ele, e ela me informou que não. Após esta conversa, refleti sobre o assunto e percebi então como era ainda mais importante o que aquele menino João fazia com o aluno especial, e que por mais que ele às vezes fugisse do tema que estava sendo exposto na sala de aula, para aquele menino portador de deficiências, poderia ser a única interação sociocultural que ele tem. Pois na sala os outros alunos não interagem com ele, e a escola pode ser, muito provavelmente, o único espaço que

ele tem para fazer amizades e descobrir um mundo diferente, mesmo dentro de suas limitações. E isto me fez perceber como a escola desempenha um papel transformador na vida de um estudante, pois nela, além do conhecimento, também se dão relações culturais e afetivas, e serão nessas interações que os alunos irão desenvolver-se como cidadãos críticos e com valores no âmbito social. E são essas questões que me fizeram refletir e perceber que não devemos ignorar a interação entre os alunos, pelo contrário, devemos utilizá-la de forma que o conteúdo escolar seja beneficiado.

Irândé nos mostra em “Aula de Português” (2003) que muitas vezes os professores se esforçam para que o aluno aprenda a gramática da língua portuguesa, que possa diferenciar, por exemplo, “adjunto adnominal” de um “complemento nominal”, e acabam esquecendo-se, às vezes, de mostrar aos alunos como descobrir “as regularidades do funcionamento interativo da língua, que somente acontece por meio de textos orais e escritos, em práticas discursivas as mais diversas, conforme as situações sociais em que se inserem” (Antunes, 2003, p. 16). Por estes motivos, vejo a necessidade de utilizarmos a interação entre alunos de forma que o conteúdo escolar seja beneficiado e que a escola não deixe de ser um espaço, também, sociocultural, onde se deve estimular no aluno o desenvolvimento pessoal, social e político, pela ampliação gradativa de suas potencialidades comunicativas. Para que isso aconteça, Irândé nos traz algumas reflexões acerca do ensino e também nos proporciona alguns eixos que podemos seguir para alcançar estes objetivos.

1671

Um dos eixos que a autora nos traz é sobre o trabalho com a oralidade na sala de aula. É importante compreendermos que isso pode promover ainda mais a interação entre os alunos e o conhecimento científico. Neste campo poderiam ser tratados “os padrões gerais da conversação, de se abordar a realização dos gêneros orais da comunicação pública, que pedem registros mais formais, [...] além do atendimento a certas convenções sociais exigidas pelas situações do “falar em público” (ANTUNES, 2003, p.25). Este trabalho, além de conter a necessidade de conversa dos alunos e propiciar interação na turma de forma unificada, traria também uma diferenciada forma de estudo, que além de aumentar a capacidade do aluno no falar publicamente, traria efeitos também na escrita, pois a gramática será trabalhada junto, e faria com que até mesmos os alunos que não conseguem interagir com toda a turma, tenham oportunidade para tal.

Para finalizar, acompanhei e pude analisar nas aulas que o processo de ensino de língua materna pode ser efetuado de diversas formas, as quais podem instigar mais, ou menos, os alunos a terem interesse por sua língua ao invés de afastá-los mais da “matéria português”.

Por isso, concluo que o professor deve aproveitar a interação já existente entre os alunos para aprimorar suas aulas e o conhecimento que será absorvido pelos mesmos, e não ignorar a interação que acontece entre os alunos. Pois muitas vezes uma aula expositiva se torna menos proveitosa do que quando o professor faz trabalhos em grupo na sala de aula, seminários, discussões, debates, e etc. Esse tipo de trabalho pode possibilitar ao professor uma melhor interação entre alunos, professor e conhecimento, fazendo com que a escola se torne, além de um espaço destinado ao conhecer científico, um espaço sociocultural, onde os alunos poderão desenvolver seus conhecimentos através do professor e de seus amigos, aprimorando assim, a reprodução das relações sociais e a transformação de conhecimentos.

REFERÊNCIAS

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

DAYRELL, Juarez. **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

O ESTILO NEOCLÁSSICO E O COTIDIANO DO ALUNO - UMA POSSIBILIDADE DE ENSINO/APRENDIZAGEM¹

Althieres Ademar Carvalho²
Nelson Silva Junior³

Resumo: Este artigo tem objetivo apresentar uma prática pedagógica realizada numa das escolas que atendem ao subprojeto do PIBID de Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, Paraná. Foi desenvolvida uma atividade, fora do espaço da sala de aula, com a finalidade de estabelecer uma relação entre a arquitetura da cidade e a arquitetura Neoclássica. A forma como se trabalhou o conteúdo de Arte, Neoclássico na Escola Estadual Medalha Milagrosa, pautou-se em levar os alunos a uma experiência contemplativa, por meio da observação de edifícios que compõem o entorno da escola. Ao tornar significativo o conteúdo explanado em sala de aula, materializando-o com a pesquisa de campo, a professora não só internalizou um conteúdo e⁴ específico, mas também mostrou a esses alunos que a Arte faz parte de um processo histórico, social e cultural do homem, presente desde o seu surgimento.

Palavras-chave: PIBID. Ensino de Arte. Neoclássico

Introdução

No mês de setembro de 2014, Ponta Grossa, cidade do interior do Paraná, completou 191 anos de história. Com seus quase dois séculos de existência, a arquitetura da cidade se configura como um importante instrumento para o ensino de determinados conteúdos de Artes. No centro da cidade podemos encontrar vários casarões antigos que datam e contam sua história há mais de 100 anos. Com todo esse cenário histórico que compõe o ambiente pontagrossense e em especial, a parte central da cidade, é que se articulou o conteúdo sobre o Movimento Neoclássico, trabalhado em sala de aula, com os aspectos da vida urbana, que o aluno tem e observa no seu cotidiano.

A atividade realizada em sala de aula foi feita numa escola também localizada no centro de Ponta Grossa, onde o subprojeto de Artes Visuais, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), atua. Conhecida por Medalha na região, a Escola Estadual Medalha Milagrosa disponibiliza aos alunos um espaço físico agradável para a troca de experiências e conhecimento entre educador e educando.

As aulas que antecederam o momento do passeio nos arredores da escola para a observação dos casarões, foram em número de três. A professora de Arte da escola, abordou o conteúdo teórico nessas três aulas, sendo disponibilizado ao aluno *um* momento de reflexão dos valores que foram priorizados no período Neoclássico. Já a observação da arquitetura

¹ O artigo resulta da observação realizada na Escola Estadual Medalha Milagrosa, por meio do PIBID/ Arte Visuais da UEPG.

² Acadêmico do curso de artes visuais pela Universidade Estadual de Ponta grossa.

³ Professor Doutorando, coordenador do PIBID de Artes Visuais da UEPG.

⁴

neoclássica que se estendeu além do espaço físico da escola, foi organizada por um bolsista do PIBID, do 4^a ANO de Licenciatura em Artes visuais da UEPG, pautando-se na valorização e contemplação do ambiente que constitui a cidade.

O Neoclassicismo no Brasil

Vale ressaltar inicialmente que o estilo Neoclássico foi uma “tendência artística e literária que surgiu em contraposição às ideias do Barroco e Rococó.” (POZENATO, 2013, p.95). Neste momento da história da arte, os ideais se voltaram aos valores clássicos que foram utilizados durante a arte da Antiguidade Greco-romana. Esse estilo, também viu na Renascença um ponto de partida e inspiração para a consolidação de suas práticas artísticas. Segundo Proença (2005, p.122) “de acordo com a tendência neoclássica, uma obra de arte só seria perfeitamente bela na medida em que imitasse não as formas da natureza, mas as que os artistas clássicos gregos e os renascentistas italianos já haviam criado.” Essa tendência iniciou-se no século XVIII, perdurando por algumas décadas do século XIX.

Em 1738, foram iniciadas escavações em Herculano, e, em 1748, em Pompeia, ambas cidades romanas que haviam sido soterradas com a erupção do Vesúvio, em 79 a.C. As descobertas reacenderam o interesse pela antiguidade clássica e encorajaram uma abordagem mais sistemática e acadêmica na aplicação dos modelos clássicos, tanto na arte quanto na arquitetura. Esse movimento foi denominado Neoclassicismo – o novo Classicismo – e preconizava uma mudança na atitude ao promover as virtudes da Grécia e Roma antigas, como disciplina, rigor intelectual e coragem patriótica. (MASON, 2009, p.80).

1674

Essa busca de rever os ideais clássicos que se instauraram na Europa, no século XVIII, pode ser entendida como Neoclassicismo, logo então, deve se frisar a importância que esta busca teve na formação da sociedade da época. De acordo com Costa (1998, p.24),

[...] a respeito desse processo de identificação da Europa Moderna com o espírito grego, entendendo que ele foi responsável pela seleção de grande parte das características que definem o que se entende por civilização clássica. Dentre elas podemos destacar o humanismo, filosofia que coloca o homem como o centro do universo, o microcosmos que serve de medida para todas as coisas, inclusive para suas formas de representação. Outra característica da civilização clássica foi o entendimento da natureza política das relações de poder e a importância que estas assumiram na vida grega, criando novas instituições como a Democracia, e introduzindo a prática política na vida cotidiana.

Com esses princípios, que nortearam a tendência neoclássica, podemos mensurar as impressões após a observação feita nos arredores da escola, principalmente no que diz respeito à arquitetura. Segundo Proença (2005, p.123) “Tanto nas construções civis quanto nas religiosas, a arquitetura neoclássica seguiu o modelo dos templos greco-romanos ou das edificações do renascimento italiano.” Esse modelo que orientou a tendência neoclássica e que vigorou na estética do período, adotou algumas características do aspecto arquitetônico

das antigas edificações clássicas. É importante ressaltar que foi em função dessa tendência, que se estabeleceu um conceito próprio de ornamento. As estruturas, em especial as colunas que foram introduzidas nas edificações da Grécia antiga, obedeciam primeiramente a função de sustentação do edifício. Já na estética Neoclássica essas colunas passam a servir como ornamento e não apenas como sustentação.

No Brasil a tendência neoclássica foi introduzida pela corte portuguesa, sendo fortalecida pela missão artística francesa que desembarcou em solo brasileiro no ano de 1816. Para Pozenato (2013, p.99) “Esse movimento artístico apareceu no Brasil um pouco mais tarde do que na Europa. Surgiu em 1816 e perdurou até o início do século XX.”

Na cidade de Ponta Grossa há vários prédios que apresentam a estética neoclássica. Como por exemplo as colunas de ordem jônica, dórica e coríntia empregadas em alguns edifícios para ornamentação. Os frontões também aparecem em determinados edifícios. Segundo Proença (2005, P.31), “Os templos gregos eram cobertos por um telhado inclinado para as laterais. Dessa posição do telhado resultava um espaço triangular sobre a cornija, tanto no pórtico de entrada quanto no dos fundos. Esse espaço, denominado *frontão* [...]” Também aparecem outras características, como a simetria que fora tão valorizada pelos gregos.

1675

O conteúdo neoclássico além das paredes da sala de aula

O conteúdo que muitas vezes é trabalhado em sala de aula pode não interessar o aluno, pois este percebe um distanciamento entre o que é ensinado e o seu cotidiano, não conseguindo fazer uma relação com sua vida e questionando: Por que estudar isso? É devido a esse posicionamento que o professor precisa reordenar sua prática docente para que o aluno possa criar vínculos, entre o que é explanado em sala de aula e a sua vida.

Refletindo sobre esse contexto, a atividade que se realizou além dos muros da escola e se focou na observação de prédios antigos da cidade, permitiu um outro olhar para os alunos, pois segundo Proença (2005, p.6) “A arte não é, como vemos, algo isolado das demais atividades humanas. Ela está presente nos inúmeros artefatos que fazem parte do nosso dia-a-dia”.

A observação do entorno, proposta pela professora, colocou o aluno numa posição de observador ativo, num espaço pelo qual muitas vezes ele transitou e não percebeu que este existia. Esse processo propiciou aos alunos a fruição do olhar. De acordo com Costa (1999, p.16),

Ela está presente também quando, por exemplo, temos que escolher um pôster e nos decidimos por aquele que mostra um imenso deserto sobre uma paisagem avermelhada de pôr-do-sol. Você gosta da composição da foto, da cor, da dimensão

do espaço criado e tem a impressão de que, se estivesse diante desse cenário com uma máquina fotográfica, fotografaria a paisagem nesse mesmo ângulo e, se possível, com o mesmo efeito.

A relevância de tal prática também está no fato desta permitir que o aluno rompa com a visão de que a escola é um mundo a parte da sociedade e que se isola, por entre os muros que a separam do resto da cidade

Conclusão

A atividade realizada pela professora de Arte e que ultrapassou os portões da escola se caracterizou como uma pesquisa de campo, contemplativa, pois os alunos passaram a observar com mais atenção as características do universo em sua volta. Essa possibilidade de uma observação, além das imagens ilustrativas em sala de aula, permitiu que estes alunos quebrassem barreiras de tempo e espaço. Ao tonar significativo o conteúdo explanado em sala de aula, materializando-o com a pesquisa de campo que foi efetivado com uma turma de 8º ano, a professora estabeleceu uma relação de ensino aprendizagem em Arte, que não só internalizou um conteúdo específico, mas também mostrou a esses alunos que a Arte faz parte de um processo histórico, social e cultural do homem, presente desde o seu surgimento.

1676

Além da observação geral do espaço, os alunos fizeram uma prática, destacando partes de algum edifício que poderiam muito bem revelar características da arquitetura neoclássica.

Com isso, a reflexão pôde ser sentida além do observado, pois ao colocar esse aluno em contato com os prédios que contém características neoclássicas, este passou a analisar outros edifícios que fogem dessa estética, estabelecendo um contraste entre neoclássico e edificações mais contemporâneas.

Referências Bibliográficas:

COSTA, C. **Arte: resistência e rupturas**: ensaios de arte pós-clássica/ Cristina Costa.—São Paulo: Moderna, 1998. – (Paradoxos)

COSTA, C. **Questões de arte**: a natureza do belo, da percepção e do prazer estético/Cristina Costa. – São Paulo : Moderna, 1999.—(Coleção Polêmica)

MASON, A. **História da arte ocidental**: da pré-história ao século 21/ Antony Mason; editado por John T. Spike; [tradução de Adriana de Oliveira]. – São Paulo: Rideel, 2009.

POZENATO, Kenia; GAUER, Mauriem. **Introdução à História da Arte**. Caxias do Sul, RS: Ed. Maneco, 2013. 136p.

PROENÇA, G. **História da Arte**. São Paulo: Editora Ática, 2005. 16. Ed.

O EVENTO QUÍMICA NAS FÉRIAS COMO RECURSO FORMATIVO PARA LICENCIANDOS EM QUÍMICA INTEGRANTES DO PIBID DA UTFPR/CAMPO MOURÃO

Deisiane Aparecida da Silva¹
Rafaelle Bonzanini Romero²
Estela dos Reis Crespan³
Adriano Lopes Romero⁴

Resumo: Um problema muito delicado que atinge os cursos de licenciatura em todo país, está relacionado com o período mínimo para o início dos Estágios Supervisionados nas escolas. Deste modo, o contato inicial do licenciando com o ambiente escolar ocorre apenas após a conclusão da metade do curso, o que implica em uma formação teórica sem experiências/vivências com o cotidiano escolar na primeira metade do curso. Neste cenário, há uma necessidade em promover ações que possam ser desenvolvidas desde o período inicial dos cursos de licenciaturas e que permitam estabelecer relações licenciando-aluno que possam contribuir para a formação de licenciandos e o desenvolvimento da sua identidade como professor. É neste contexto, no âmbito do Programa de Iniciação à Docência, que relatamos sobre o projeto denominado Química nas Férias, cujos resultados indicam sua contribuição como recurso formativo para licenciandos em Química integrantes do PIBID.

Palavras-chave: Ensino de Química. PIBID. Química nas Férias.

Introdução

1677

Diante de um cenário intimidador, mecânico, desacreditado e preocupante, as salas de aula têm se tornado cada vez menos atrativas para os professores e alunos que as frequentam. Existe, neste contexto, a necessidade de melhorar a formação de professores aptos a atuar em sala de aula nos dias e nas condições atuais, capazes de lidar com os vários distúrbios que a educação brasileira está vivendo, deixando assim de omiti-los e desconsiderá-los. Sabendo desta defasagem nas licenciaturas o Ministério da Educação (MEC), buscou mecanismos e ferramentas para auxiliar as Universidades na luta contra a desvalorização dos professores e das licenciaturas, criando o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) com o intuito de favorecer e estimular a carreira docente (TRINDADE *et al.*, 2013, p. 2).

O PIBID, programa gerenciado pela Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foi inserido na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, câmpus Campo Mourão, em agosto de 2012. Nosso subprojeto tem sido pautado no compromisso com a busca pelo aperfeiçoamento da formação dos licenciandos em Química, proporcionando um contato direto com o cotidiano escolar e com toda dinâmica que pertence ao ambiente

¹ Licencianda em Química, UTFPR - câmpus Campo Mourão, dsilvaqmc@hotmail.com.

² Doutora em Química, UTFPR - câmpus Campo Mourão, rbromero@utfpr.edu.br.

³ Doutora em Química, UTFPR - câmpus Campo Mourão, crespan@utfpr.edu.br.

⁴ Mestre em Química, UTFPR - câmpus Campo Mourão, adrianoromero@utfpr.edu.br.

educacional, articulando assim a teoria ensinada na universidade, de maneira antecipada ao estágio supervisionado, contribuindo para a qualificação da formação dos acadêmicos, uma vez que o estágio tem sua execução limitada à conclusão de metade do curso.

A implantação do PIBID em nosso curso levou à reflexão sobre as possibilidades que tal programa carregava. Refletir sobre o quão deficiente têm sido as condições de ensino no país e o quão despreparados e incertos os alunos chegam às universidades, levou o grupo a adotar uma prática já difundida em algumas outras universidades, visando estabelecer um vínculo mais saudável entre escola-universidade e uma vivência extremamente rica para a formação dos licenciandos. A prática adotada recebeu o nome de **Química nas Férias** e teve sua primeira edição em julho de 2013. A proposta consiste no desenvolvimento de projetos temáticos de Química, elaborados pelos pibidianos e executados no período de férias dos alunos das escolas de educação básica. No contexto apresentado, o objetivo deste trabalho é relatar uma experiência do projeto Química nas Férias, indicando como esta ação pode contribuir como recurso formativo para licenciandos em Química integrantes do PIBID.

Metodologia

1678

O ensino de Química encontra-se em um cenário que beira a falência, com abordagens puramente mecanicistas. Há uma necessidade ímpar de promover mudanças no cotidiano das aulas, que muitas vezes são consideradas chatas. Nesse contexto, os pibidianos buscaram desenvolver atividades que envolvessem temas relacionados à Química e diretamente ligados à vivência diária dos alunos, buscando promover uma contextualização do conhecimento químico trabalhado.

O projeto Química nas Férias foi realizado, no ambiente físico da UTFPR - Campo Mourão, durante o período de férias dos alunos dos colégios estaduais de Campo Mourão/PR. O convite para participação no projeto foi feito a todas as escolas da cidade, sendo os alunos selecionados a partir de critérios previamente estabelecidos. A inscrição no projeto deu-se de maneira online e a seleção foi realizada de acordo com as justificativas dos alunos inscritos.

Cada um dos inscritos escolheu três opções dentre a lista de projetos que seriam desenvolvidos durante a semana, sendo remanejados de acordo com as vagas. Buscou-se respeitar a ideia primordial do programa mantendo, no máximo, dois alunos do ensino médio para cada pibidiano. Participaram da primeira edição do projeto, realizada no período de 15/07 a 19/07/2013 (das 9h às 17h), doze pibidianos e dezesseis alunos de ensino médio. Na segunda edição, realizada no período de 07/07 a 11/07/2014 (das 9h às 17h), participaram do

projeto vinte e quatro pibidianos e vinte e oito estudantes da educação básica, sendo cinco oriundos da sala de altas habilidades/superdotação.

Para que se tornasse possível o desenvolvimento deste projeto, os pibidianos precisaram cumprir várias etapas de preparação. Estas etapas constituíram-se de estudo, de busca na literatura, de pensar sobre como e quais conceitos deveriam ser abordados, entre outros. Inicialmente cada licenciando teve que escolher um tema a ser desenvolvido e estudar as possibilidades e limitações que ele apresentava. Para tal, os alunos realizaram um estudo profundo sobre o tema a fim de propor atividades contextualizadas, buscando provocar nos alunos a sensação de sentir-se pertencente ao tema estudado, uma vez que o grupo defende a busca e exploração da rica vivência que cada aluno traz.

Os temas abordados nas duas edições do evento englobam assuntos distintos, sendo alguns deles: (a) Influência do pH do solo na germinação de plantas; (b) Poluição atmosférica: sua formação e consequências; (c) A importância das calorias nos alimentos; (d) De olho na ferrugem: estudo e controle de oxidações metálicas e em alimentos e (e) Corantes: você sabe o que está comendo?

A avaliação do projeto foi realizada a partir da aplicação/resposta, tanto para pibidianos quanto alunos de ensino médio, de um questionário contendo questões abertas, tais como: (a) Faça uma avaliação geral do evento "Química nas Férias"; (b) O período de realização do evento foi satisfatório para realização do mesmo?; (c) Indique pontos positivos e negativos sobre o evento. O que poderia ser feito nas próximas edições para contornar os pontos negativos citados; (d) O uso de projetos de pesquisa, tal como realizados durante o evento contribuiriam para o ensino-aprendizagem da Química? Justifique.

1679

Resultados

A análise dos questionários respondidos após a realização das duas edições do projeto Química nas Férias permitiu inferir que este projeto contribuiu de forma significativa para a formação dos licenciandos em Química integrantes do grupo PIBID. Em um momento inicial buscou-se desenvolver nos licenciandos a construção da autonomia em sua escolha, estimulando-os assim ao desenvolvimento de uma conduta, ainda que inicial, marcada pelo ato de pensar/refletir sobre como trabalhar conhecimentos químicos a partir de projetos pautados na vertente Ciência, Tecnologia e Sociedades (CTS). Em seus trabalhos Santos e Mortimer (2001, p. 95) definem a capacidade de tomada de decisão, como um processo fundamental na formação da cidadania. Segundo Santos (2008, p. 112) é imprescindível que o

aluno construa conhecimentos, habilidades e valores necessários para tomar decisões responsáveis sobre questões de ciência e tecnologia na sociedade e atuar na solução de tais questões.

Deste modo, cientes da sua importância, esta construção de autonomia pode ser observada na liberdade de escolha sobre o tema a ser desenvolvido, sendo válido ressaltar que todo o processo de definição de tema foi realizado após discussão com os coordenadores de área. Esta mediação foi considerada de extrema importância durante o processo de construção dos projetos, uma vez que permitir que os alunos realizem tal processo sozinhos e sem qualquer intervenção impossibilitaria a chegada em resultados satisfatórios.

A definição do tema levou os licenciandos ao desenvolvimento de novas atribuições, iniciando um processo intenso de busca na literatura por metodologias que pudessem ser repensadas/adaptadas para a realidade escolar. Esta atividade proporcionou aos alunos momentos de grande reflexão, levando-os a pensar sobre como e quais conceitos deveriam ser abordados, assim como a linguagem e os recursos a serem utilizados. Nesta etapa foi possível observar a formação/construção da identidade de professor de cada licenciando, as diferentes maneiras de pensar sobre o tema, os distintos métodos e abordagens propostas, que são facilmente correlacionados a trajetória acadêmica de cada pibidiano. Foi possível observar que o processo de construção dos projetos e as abordagens utilizadas são influenciados pelas disciplinas do curso de graduação. Este fato era esperado, uma vez que o grupo é constituído por pibidianos em diferentes estágios de formação.

1680

Por fim, o momento de maior valia para a formação dos licenciandos mostrou ser a execução dos projetos. Neste momento, cada pibidiano foi colocado na posição de professor/mediador de conhecimento químico, permitindo colocar em prática ações que vem sendo construídas e aprimoradas ao longo do curso de graduação. A orientação, a interpretação de resultados e a preparação das apresentações, foram atividades que colocaram os licenciandos no papel de professor/mediador do conhecimento, levando-os a pensar e repensar sobre todas as contribuições que essas ações podem proporcionar para a formação da sua identidade enquanto professores de Química.

Segundo Ferreira (2003, p.3) atualmente é exigida dos professores uma capacidade criativa e de tomada de decisões, sendo boa parte dessa energia direcionada na busca de solução de problemas. Assim, o licenciando foi colocado diante de uma situação onde não fosse possível garantir o sucesso da sua proposta educativa, o que contribuiu significativamente para reflexões sobre o papel que ocupa neste processo. De fato nem

sempre estas competências e tais exigências são desenvolvidas durante o curso, mostrando mais uma vez o evento como recurso colaborador na formação dos licenciandos em Química.

Diante dos fatos relatados, acreditamos que propostas como esta são iniciativas de grande valia na formação dos licenciandos e dos alunos envolvidos, possibilitando o desenvolvimento de várias competências dos pibidianos. Deste modo, concordamos com Trindade *et al.* (2013) que argumenta que é possível observar não só a importância, mas também a necessidade de ações e políticas que fomentem a formação dos professores, uma vez que, a formação representa o principal passo para o desenvolvimento da educação brasileira, visando fortalecer a graduação, preparando os licenciandos para buscar métodos que modifiquem o ensino nas redes educacionais públicas.

Conclusão

Com base nos resultados apresentados e na necessidade em promover ações que contribuam para a formação dos licenciandos em Química, o projeto Química nas Férias mostrou ser um ótimo recurso formativo contribuindo para o desenvolvimento/construção da identidade dos licenciandos como professores de Química.

1681

Referências bibliográficas

FERREIRA, J. C. F. Reflexões sobre o ser professor: a construção de um professor intelectual. **Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação**, p. 1-8, 2003.

SANTOS, W. P. L. Educação científica humanística em uma perspectiva Freireana: resgatando a função do ensino de CTS. **Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.1, n.1, p. 109-131, 2008.

SANTOS, W. L. P.; MORTIMER, E. F. Tomada de decisão para ação social responsável no ensino de Ciências. **Ciência & Educação**, v. 7, n. 1, p. 95-111, 2001.

TRINDADE, J. I. S.; GONÇALVES, E. F. O.; SANTOS, D. P. PIBID: Relato sobre a importância do Programa na formação do Licenciando em Geografia da Unimontes – Montes Claros – MG. In: ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA, *Anais...*, 2013.

O GÊNERO MÚSICA COMO FERRAMENTA NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

Autor: Renan William Silva de Deus¹
Co-autora: Patrícia de Lima Luiz²

Resumo: O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência de Língua Inglesa (LI) na Universidade Estadual do Norte do Paraná, tem como objetivo estabelecer vínculo direto entre universidade e escolas da educação básica da rede pública de ensino da cidade de Cornélio Procópio e, por meio de intervenções, dar oportunidade aos alunos de Letras para melhorar sua capacidade profissional a partir de pesquisas e elaborações de atividades a serem aplicadas em sala, com a instrução dos professores coordenadores do programa e de professores supervisores. No ano 2014, com o intuito de elaborar atividades voltadas ao desenvolvimento da audição e da oralidade, o foco do projeto de LI está no aproveitamento do gênero música como ferramenta para o desenvolvimento dessas habilidades sem abandonar o trabalho com as habilidades de leitura e escrita.

Palavras-chave: Gênero música. Sequência didática. Oralidade.

Introdução

Haja vista os diversos problemas e a deficiência no ensino da Língua Inglesa em escolas públicas e, até mesmo, em instituições privadas, na rede de ensino no Brasil, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, PIBID, pretende, por meio da inserção de alunos/estudantes/pesquisadores em unidades públicas de ensino, alterar de forma significativa o quadro atual e a perspectiva do ensino de língua inglesa nas escolas brasileiras.

É por meio da utilização do gênero música que a turma de bolsistas, voluntários e coordenadores, o PIBID LI 2014 na Universidade Estadual do Norte do Paraná, *campus* Cornélio Procópio, busca realizar essa intervenção no ensino da língua em escolas do município de Cornélio Procópio.

Com o objetivo de trabalhar a oralidade - sem abandonar o trabalho com as habilidades de leitura e escrita - os acadêmicos responsáveis pelo segundo ano do ensino médio no Colégio Estadual Zulmira Marchesi da Silva (Cornélio Procópio, Paraná), empenharam-se na elaboração de sua sequência didática (SD) pautada nos fundamentos de Dolz e Schneuwly (2004, p.98). Para os autores, “as sequências didáticas servem [...] para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis.” Portanto, a partir das atividades elaboradas pelos acadêmicos PIBID LI para intervenção em sala de aula, o projeto contribui com o processo de ensino/aprendizagem em forma de suporte, na tentativa de atenuar eventuais déficits que ocorrem na rede pública de ensino.

¹ Graduando do curso de Letras – Português/Inglês – na Universidade Estadual do Norte do Paraná, campus de Cornélio Procópio. Bolsista do PIBID na mesma Instituição. renanwilliam95@outlook.com

² Graduanda do curso de Letras – Português/Inglês – na Universidade Estadual do Norte do Paraná, campus de Cornélio Procópio. Bolsista do PIBID na mesma Instituição. patriciadelima.13@hotmail.com

Desenvolvimento: Relato de uma intervenção

Como parte do processo de introdução e apresentação do projeto nas escolas parceiras da universidade, demos início às discussões em sala sobre o que o gênero música representava na vida dos alunos e como o contato com músicas estrangeiras poderia contribuir com aprendizagem da LI. Por intermédio da interação notamos certo interesse dos discentes pela proposta do programa. Inicialmente, a aplicação de um questionário visando recolher dados para um levantamento socioeducativo, foi necessária. Além de, é claro, compilar bandas, gêneros e músicas específicas, favoritas das turmas em que esse trabalho aconteceria em seguida, com a finalidade de elaborar uma sequência focada no contexto social da escola.

A SD foi dividida por módulos, assim como propõe Dolz (2004, p. 99), de forma que o conteúdo pudesse ser trabalhado de maneira progressiva. Dessa forma, a cada módulo realizado, os alunos se aprofundavam mais ao assunto e eram expostos a atividades que potencialmente levariam ao desenvolvimento de suas capacidades linguísticas.

A começar pelo módulo 1, estabelecemos uma atividade com o objetivo de apresentar um panorama da evolução da música e algumas características dos estilos musicais mais conhecidos, dos quais dar-se-ia ênfase no estilo Rock - selecionado de acordo com o resultado de nosso levantamento em sala de aula. Em seguida, de forma sutil, introduzimos a banda eleita para as atividades da SD das turmas em que o projeto se insere, com um vídeo (produzido pelo grupo) repleto de informações, tais como: a história da banda, álbuns lançados, curiosidades e integrantes. Para a realização das atividades do Pibid nas turmas do segundo ano do Ensino Médio, no Colégio Zulmira, a banda selecionada foi a “Nickelback”, sendo sua canção *Far Away* a mais adequada, devido a fatores condizentes com o nível da turma, tais como o vocabulário, tema e ritmo musical.

Na etapa de intervenção, com a aplicação da SD, optamos por atividades focadas em *listening*, como por exemplo, a utilização de versos da música incompletos, propondo que os alunos preenchessem os espaços disponíveis com palavras ouvidas na canção. Tal atividade tinha como objetivo fazer com que os alunos trabalhassem a audição e conseguissem colocar cada estrofe em seu devido lugar, enquanto escutavam a música. Além disso, a partir do módulo 2, já se inicia a união do aperfeiçoamento da audição e escrita na LI.

Nos módulos seguintes os alunos analisaram os temas presentes na música, bem como desenvolveram atividades competitivas, sendo divididos em dois grupos para que as realizassem. As atividades compreendiam desde a atenção do aluno à pronúncia até o foco na audição, uma vez que tiveram que montar cada verso da canção enquanto a escutavam. Outra

proposta foi a competição com *tongue twisters* (o trava-língua inglês), em que cada grupo escolhia um representante para travar a língua do adversário.

Para finalizar nossa SD, convidamos alunos de ambas as turmas trabalhadas para a criação de uma performance da canção *Far Away*, utilizando o talento musical que muitos deles possuem. Com instrumentos e a voz dos demais elaboramos um videoclipe, o qual será exibido em um evento competitivo com todas as outras escolas parceiras do nosso Pibid a ser realizado ainda este ano na UENP-CCP. O objetivo do videoclipe é dar um fechamento as atividades da sequência e apresentar, informalmente, os resultados de todo o trabalho realizado pelos acadêmicos da UENP com os alunos do Colégio Zulmira.

Conclusão

De fato, o ensino da LI em instituições públicas, no Brasil, sofre com várias dificuldades e obstáculos, conforme aponta Barcelos (2006, p.155), “(p)ara a maioria dos alunos, a experiência de aprendizagem em escola pública é caracterizada com ruim e desmotivante. As razões fazem alusão a vários fatores, tais como problemas pedagógicos, (des)-motivação, (não) uso da língua, (...)”. Dentre estas dificuldades, no contexto em que estamos atuando, podemos destacar o pouco interesse de muitos estudantes por outras línguas e a falta de conhecimento da LI e de sua importância para seu presente e futuro. Assim, muitas vezes, até mesmo a perspectiva de menosprezo que a comunidade escolar tem em relação ao ensino de uma língua estrangeira na formação desses alunos, influencia e atrapalha no desenvolvimento de um trabalho sistemático e sério do ensino-aprendizagem dessa língua e na conscientização dos alunos sobre sua importância.

É visando reprimir essa ideia rebaixamento/ desvalorização da LI que nosso Pibid propõe a intervenção ora relatada. Deste modo, a partir do aproveitamento do gênero música como ferramenta de amplo valor no ensino da LI, podemos de forma agradável conciliar - tanto para a escola, alunos e coordenadores; quanto para os pibidianos - um trabalho bem planejado tem resultados satisfatórios.

Portanto, a partir dessa experiência, observamos a superação, ainda que em pequena escala, de dois fatores apontados pela literatura como obstáculos: a desmotivação dos alunos e o não uso da língua inglesa. Nossa asserção se respalda no envolvimento excepcional dos alunos com o projeto. Concluímos, portanto, que a música é um elemento presente no dia a dia de todos, com notoriedade dos adolescentes, e assim se torna uma ferramenta facilitadora

no ensino da LI, quanto para a oralidade quanto para o desenvolvimento das capacidades de linguagem de modo geral.

Referências bibliográficas:

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. “**Seqüências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento”. In: ROXO, R.; CORDEIRO, G. S. Campinas, Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. In: Linguagem & Ensino. Pelotas, v.9, n.2, 2006, p.145-175.

O JOGO DA OCA COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DA LÍNGUA ESPAÑHOLA

Neli Chvaitchuk¹
Gilmar do Carmo Freitas²
Prof^a Sivane Deila Feix³
Me. Eliziane Manosso Streiechen⁴

Resumo: Este trabalho tem por objetivo apresentar os resultados obtidos em uma aula de Língua Espanhola em que a estratégia de ensino foi efetivada por meio de um jogo didático. O referido conteúdo foi trabalhado na turma do 7º ano em uma escola da rede estadual de ensino, localizada em uma cidade do interior do Paraná. A aula foi ministrada por duas bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/Espanhol), autoras desse trabalho. O embasamento teórico ocorreu por meio do artigo de *Guastalegnanne* (2009). A atividade consistia na construção de frases a partir de alguns verbos, tais como (*salir, ir, estudiar*, entre outros). Avaliamos a pronúncia e a escrita das frases elaboradas pelos estudantes. A partir do uso do Jogo da Oca, percebeu-se que os alunos conseguiram compreender alguns aspectos gramaticais da Língua Espanhola, bem como a sua estrutura. Desta forma, afirma-se que os objetivos da aula foram atingidos com sucesso.

Palavras-chave: Jogo da Oca. Perífrase do infinitivo. Língua Espanhola. Ensino.

Introdução

De acordo com os pressupostos atuais, em relação ao ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, a escola precisa oferecer oportunidades estratégicas para a construção do conhecimento por meio da diversidade de recursos didáticos. Acredita-se que elementos tais como jogos, brincadeiras, vídeos e outros são indispensáveis para a participação ativa da criança em seu meio escolar. Buscou-se, a partir dessa estratégia, compreender a importância do uso de jogos didáticos na sala de aula por meio do artigo *Juegos para trabajar gramática y vocabulario em la clase ELE*, (GUASTALEGNANNE, 2009). No decorrer das discussões da equipe do PIBID/Espanhol da Universidade Estadual do Centro-Oeste *Campus* Irati/PR, surgiu a ideia de colocar em prática as sugestões do texto, conforme postula o autor:

Los juegos despiertan la creatividad y nos dan un recurso para que los alumnos, se “olviden” de que están trabajando con la lengua y participen en una situación de comunicación real. Son entretenidos, interactivos y comunicativos, además, resultan atractivos para todos los estilos de aprendizaje.

¹Neli Chvaitchuk, Bolsista e Graduanda na Universidade Estadual do Centro-Oeste *Campus* de Irati/PR. E-mail: neliletras@hotmail.com

²Gilmar do Carmo Freitas, Bolsista e Graduanda na Universidade Estadual do Centro-Oeste *Campus* de Irati/PR. E-mail: gilfreitas27@outlook.com

³Sivane Deila FeixSupervisora do PIBID/ESPANHOL na Universidade Estadual do Centro-Oeste *Campus* de Irati/PR. E-mail: silvanedeila@hotmail.com

⁴Eliziane Manosso Streiechen, Coordenadora do PIBID na Universidade Estadual do Centro-Oeste *Campus* de Irati/PR Irati/PR. E-mail: lizi_st@yahoo.com.br

La universalidad de las actividades lúdicas durante el crecimiento y desarrollo de las capacidades humanas, nos lleva a pensar en su función primordial en el proceso de aprendizaje (GUASTALEGNANNE, 2009, p. 2).

De acordo com o exposto acima, buscou-se, por meio do uso do Jogo da Oca contemplar o ensino gramatical da perífrase do infinitivo.

Desenvolvimento:

Iniciamos a aula explicando a regra da perífrase (ir + a + infinitivo), bem como a retomada dos verbos no infinitivo e algumas sugestões para a formulação de perguntas relacionadas ao uso da regra em questão. Reforçamos que o uso da preposição a não ocorre na língua portuguesa durante o uso da perífrase do infinitivo.

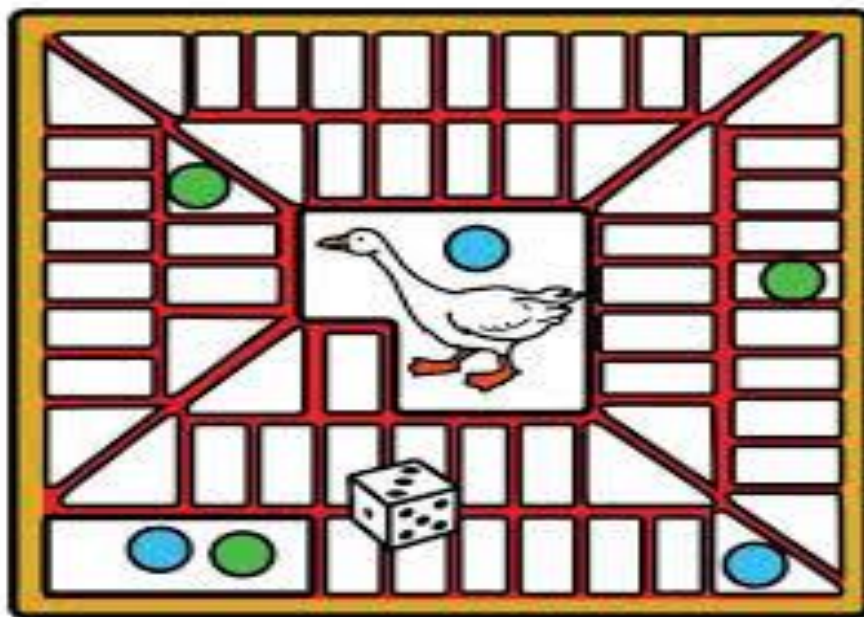
Como estratégia de fixação da regra linguística, elegemos um jogo da internet que pode ser adaptado para o ensino de diversos pontos gramaticais. Elaboramos o Jogo da Oca, composto de diversos verbos no infinitivo, com o objetivo de instigar a formação de frases ou perguntas entre os estudantes. Realizamos a introdução das regras desse jogo e o aplicamos com a proposta da oralidade em Língua Espanhola.

Foram formados grupos de cinco alunos para jogar e houve a interação coletiva em que uns ajudaram os outros em relação ao uso correto da perífrase. Constatou-se que no começo do jogo, os alunos formavam as frases em espanhol, no entanto, sem o uso da preposição 'a'. Mais adiante, esse aspecto foi superado pelos educandos.

Todo o processo de desenvolvimento do jogo teve a supervisão da professora vigente e das bolsistas do PIBID, autoras desse trabalho. Pode-se observar que surgiram muitas dúvidas na formação sintática, porém, possibilitou, aos alunos, o enriquecimento do acervo linguístico.

Evidenciamos que diante de uma aula dinâmica, seja ela com jogos ou outros recursos, existe a possibilidade de tornar a aula mais agitada, e, demanda o preparado do docente para controlar o comportamento e a interação dos alunos. Nessa perspectiva, a inserção do PIBID nas escolas engloba a soma dos conhecimentos pedagógicos na formação docente, apoiando na solução de casos que muitas vezes se tornam exaustivos para o (a) professor (a) regente.

Segue, abaixo, o modelo do jogo utilizado na atividade:



Fonte: autor desconhecido

Conclusão

1688

No decorrer da realização do jogo, identificamos lacunas na aprendizagem da perífrase, pois os alunos tiveram que praticá-las para conseguirem realizar a atividade. Dessa forma, com a fala e a escrita, pode-se trabalhar o uso da regra em espanhol e solucionar diversas dúvidas com relação à pronúncia e a sintaxe. Nessa perspectiva, considera-se uma nova experiência para a formação docente.

Neste sentido, evidencia-se a possibilidade de ensinar e aprender de forma lúdica. Quando se tratar de crianças, sabe-se que o brincar e jogar tornam-se recursos mais atrativos. Assim, por meio do Jogo da Oca os alunos adquiriram os conhecimentos da Língua Espanhola que estavam previstos nos objetivos do plano de aula.

Em relação às experiências das bolsistas do PIBIB, pode-se concluir que o projeto contribuiu para nossa formação, nos proporcionando senso crítico. Além disso, percebemos a importância de nos mantermos atualizados em relação ao uso dos recursos didáticos para complementar o ensino da língua estrangeira. O uso do jogo como recurso estratégico, nessa atividade, se tornou um conteúdo agradável em que os alunos sentiram-se motivados em aprender o conteúdo proposto e dessa forma evidencia-se que esta estratégia torna-se fundamental para o ensino de conteúdos gramaticais.

Referências Bibliográficas:

JOGO DA OCA. Disponível em:
[GUASTALEGNANNE, Hernán. *Juegos para trabajar gramática y vocabulario en la clase ELE. Suplementos marco ELE.* ISSN: 1885 – 2211/número 9
<\[http://marcoele.com/descargas/enbrape/guastalegnanne_juegos.pdf\]\(http://marcoele.com/descargas/enbrape/guastalegnanne_juegos.pdf\)> Acesso em: 01/08/2014.](https://www.google.com.br/search?q=juegos+de+la+oca+imagenes&hl=pt&gbv=2&oq=&gs_l=Acesso em 01/08/2014.</p></div><div data-bbox=)

O JUDÔ NA PRÁTICA ESCOLAR

Nayara Lopes Modesto¹

João Vitor da Silva Crepaldi¹

Carlos Henrique Ferreira Magalhães²

Resumo: O PIBID Educação Física - UEM é um projeto que possibilita a objetivação da prática escolar da educação física crítico-superadora com o objetivo de ampliar o conhecimento sobre a realidade social por meio do esporte, das lutas, da ginástica, dança e dos jogos, brinquedos e brincadeiras na educação física escolar. Para isso, o projeto propõe a sistematização de conteúdos que possibilitem o acesso e a apropriação pelos filhos da classe trabalhadora do conhecimento historicamente produzido. Dessa maneira, foi elaborada uma proposta inicial de planejamento apresentando o judô como conteúdo estruturante. Sugeriu-se a contextualização histórica da luta, bem como a objetivação de uma prática escolar envolvendo as suas imobilizações, além de conceitos que abrangem seus movimentos básicos, os quais possibilitam o desenvolvimento de habilidades como atenção e concentração.

Palavras-chave: Prática Escolar. Judô. Desenvolvimento Humano.

Introdução

O Programa Institucional com Bolsa de Iniciação à Docência do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá (PIBID Educação Física - UEM) é um projeto que proporciona a objetivação de uma prática escolar da educação física crítico-superadora (SOARES, *et al*, 1992), fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2005), e tem como objetivo para a educação física escolar permitir a apropriação do conhecimento sobre a realidade social por meio de conteúdos estruturantes que permeiam os campos do esporte, das lutas, da ginástica, dança e dos jogos, brinquedos e brincadeiras.

Considerando que uma das finalidades do PIBID é a inserção nas escolas públicas de alunos em processo de graduação em licenciatura, a fim de que desenvolvam atividades didático-pedagógicas e ao mesmo tempo vivenciem a dinâmica escolar, o PIBID Educação Física – UEM procura desenvolver essas atividades aproximando-se das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná e fundamentando-se no Materialismo Histórico Dialético.

No primeiro semestre de 2014, a educação física escolar oferecida pelo PIBID-UEM teve como foco a continuação do trabalho desenvolvido em anos anteriores, organizando um espaço para estudos, discussões e análises que proporcionaram uma consistência com a proposta do projeto, cujo objetivo se fez na caracterização por parte dos alunos das relações

¹ Acadêmicos do 2º ano de Licenciatura em Ed. Física UEM, Bolsistas do PIBID, E-mails: nlmodesto@gmail.com / joao.crepaldi@hotmail.com

² Professor Adjunto da UEM. Doutor em Educação (UFSCar). Coordenador do subprojeto Educação Física do PIBID/CAPES/UEM e Edefesc-CNPQ

sociais que permeiam a sociedade regida pelo capital, ao mesmo tempo em que se apropriavam dos conteúdos historicamente produzidos de maneira crítica.

[...]a proposta do PIBID Ed. Física na UEM, busca enfatizar os Jogos e brincadeiras, por meio da intervenção pedagógica com brinquedos artesanais críticos que são produzidos pelos acadêmicos de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá no projeto de ensino ‘Laboratório de ensino e pesquisa do lúdico e tempo livre – LUDOTECA’³. (OLIVEIRA, 2013 p.1).

Os estudos que antecederam nossa prática escolar, os quais continuam ao longo deste ano, ofereceram subsídios que enriquecem essa prática e ao mesmo tempo possibilitam um melhor entendimento da nossa intervenção no ambiente escolar. Um desses estudos trabalhou com o planejamento a partir de princípios curriculares que permitem o desenvolvimento do conteúdo de maneira a possibilitar uma reflexão de forma crítica por parte dos alunos.

Para isso, o projeto propõe a sistematização de conteúdos a serem trabalhados na educação física escolar que possibilitem o acesso dos filhos da classe trabalhadora ao conhecimento historicamente produzido, a fim de que se apropriem desse conhecimento. Assim, foi elaborada uma proposta inicial de planejamento sugerindo o judô como conteúdo estruturante, e contemplando os saberes técnicos, cultural e social. Sugeriu-se a contextualização histórica da luta, bem como a exploração de aspectos contemporâneos da mesma, além de conceitos que abrangem os movimentos básicos da luta, os quais possibilitam o desenvolvimento de habilidades como atenção e concentração.

Salientamos que o planejamento descrito neste trabalho é uma tentativa inicial para o desenvolvimento de propostas que levam em consideração uma prática escolar emancipatória, e não se trata de uma forma pronta e acabada de planejamento para que isso seja efetivado. Sendo assim, contribui para que novas tentativas sejam objetivadas, as quais certamente irão complementar e enriquecer nossa proposta.

Sociedade de Classes e os Princípios Curriculares

“Nas sociedades de classe, como é o caso do Brasil, o movimento social se caracteriza, fundamentalmente, pela luta entre as classes sociais a fim de afirmarem seus interesses.” (SOARES, *et al*, 1992, p.23) Os interesses da classe trabalhadora e da “classe proprietária” (SOARES *et al*, 1992, p.24) são antagônicos na medida em que as condições de

³ www.marxlutte.webs.com

vida de cada classe possibilitam ou não o próprio acesso a determinados interesses. A condição econômica se mostra determinante para a objetivação dos interesses das classes na sociedade capitalista. “[...] Portanto, não se pode entender que a sociedade capitalista seja aquela onde os indivíduos buscam objetivos comuns, nem tampouco que a conquista desses objetivos depende do esforço e do mérito de cada indivíduo isolado.” (SOARES *et al*, 1992, p.24)

A fim de que os filhos da classe trabalhadora possam ter acesso ao saber elaborado, bem como para que exercitem sua capacidade crítica e adquiram consciência sobre a sociedade de classes na qual estão inseridos, o PIBID de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá (UEM) lança mão da perspectiva crítico-superadora para orientar sua prática pedagógica na tentativa de proporcionar a esses alunos a apropriação do conhecimento produzido historicamente em sua totalidade.

[...] A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. (SAVIANI, 2011, p.14)

1692

Mesmo sabendo que apenas uma sociedade sem classes permitiria de fato a oferta de uma educação em sua totalidade para que todos os indivíduos se apropriassem das produções humanas, nosso trabalho se faz presente como um auxílio para trilhar esse caminho em busca de uma práxis revolucionária que trabalhe a educação física escolar de maneira integral.

Nesse sentido, a elaboração de nosso planejamento levou em consideração seis princípios para o trato com o conhecimento, os quais foram apresentados por Soares *et al* 1992, e possibilitam um trabalho mais abrangente com o conteúdo por meio da perspectiva crítico-superadora. São eles: *a relevância social do conteúdo, a contemporaneidade do conteúdo, a adequação as capacidade sociocognocitivas do aluno, a simultaneidade do conteúdo enquanto dados da realidade, a espiralidade da incorporação das referências do pensamento* – no sentido de proporcionar ao aluno a possibilidade de ascender a um conhecimento que vai além do que está sendo ensinado, e por fim *a provisoriidade do conhecimento*, que salienta as constantes mudanças pelas quais a produção humana passa ao longo do tempo.

Construção do Planejamento

Os estudos e as discussões sobre as possibilidades do planejamento na perspectiva crítico-superadora nos levaram a definir os seguintes pontos para a estruturação do mesmo: conteúdo, problematização, objetivo, procedimento e avaliação.

O conteúdo escolhido foi o judô por conta de sua representatividade enquanto tema Clássico, bem como por suas possibilidades de contribuição na formação humana do indivíduo. O objetivo apresenta-se como o de proporcionar uma introdução aos conhecimentos relacionados à prática dessa luta, tais como filosofia, origem e cultura, bem como uma experiência com aspectos físicos do judô como flexibilidade, equilíbrio, resistência física e coordenação motora, sem priorizar o “saber fazer” (RIZZO, 2011, p.9).

A problematização surgiria a partir de questionamentos feitos aos alunos sobre suas experiências com o judô e lutas em geral, em espaços além da sala de aula. O entendimento do por que o judô é um esporte que praticamente não aparece na grade curricular de escolas públicas, bem como os desafios de sua prática em ambientes com pouca infraestrutura, além de outros aspectos relacionados à prática do esporte podem ser levantados na problematização a fim de fazer com que o aluno reflita sobre sua própria condição na sociedade.

O procedimento abrange a prática escolar com a contextualização histórica do judô relacionando-o com outras artes marciais, bem como com aspectos culturais e contemporâneos como a presença dessa modalidade nas olimpíadas, sendo um ponto que pode servir de discussão e reflexão sobre a prática da luta, o que pode ser feito por meio de vídeos, filmes, imagens, ou até mesmo como uma extensão a partir do que os alunos souberem. Sugere-se a utilização de jogos como estratégia no trabalho com fundamentos básicos da luta.

Por fim, a avaliação, num primeiro momento funcionaria como meio para diagnosticar o que os alunos aprenderam no decorrer das aulas, por meio de perguntas pontuais levantadas pelo professor ao final de cada encontro, quando ao aluno é dada a oportunidade de comunicar o que ficou claro e o que ainda precisa ser elucidado. O planejamento propõe um trabalho bimestral ou trimestral com o judô, e a avaliação para o final desse período seria a organização e montagem de uma coreografia contemplando aspectos como queda, imobilização, movimentos e pegada.

Considerações Finais

Este texto foi elaborado como uma tentativa inicial de se trabalhar um conteúdo clássico a partir da perspectiva crítico-superadora, com o objetivo de oferecer aos alunos da classe trabalhadora a possibilidade de percorrer o caminho desde o conhecimento cotidiano

até o saber mais elaborado de maneira crítica e entender as relações sociais da sociedade em que vivem, bem como a função social do conteúdo trabalhado pela educação física escolar.

O planejamento faz-se necessário nesse processo, uma vez que serve como orientação para a prática escolar (SILVA JUNIOR e FERRETI, 2004) do professor e também como um momento para sua reflexão em relação aos aspectos a serem abordados pelo conteúdo. Planejar é o momento em que o professor dialoga consigo mesmo e organiza suas ideias para satisfazer seus objetivos. Não entendemos o planejamento como um documento estanque ou imutável, mas sim que sofre constantes adaptações e modificações a partir da própria prática pedagógica de cada professor.

A Fundamentação Teórica é de grande importância para a construção de uma proposta que contemple aspectos do Materialismo Histórico Dialético, da Pedagogia Histórico-Crítica e da perspectiva Crítico-Superadora na Educação Física Escolar. Sabemos que temos um caminho longo para trilhar, mas a iniciativa apresentada por este trabalho contribui para que novas propostas sejam feitas e novas abordagens sejam exploradas, e também para que no nosso projeto PIBID Educação Física UEM nós possamos continuar desenvolvendo trabalhos que contemplem práticas pedagógicas superadoras nas escolas públicas para ao mesmo tempo promover um ensino voltado aos interesses da classe trabalhadora.

1694

REFERÊNCIAS

- DUARTE, Newton. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-social na formação do indivíduo**. 2. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 1999.
- RIZZO, Marco Antonio. **As Apropriações e Objetivações do Conteúdo Judô nas Aulas de Educação Física Escolar**. 205f. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação Física. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2011.
- SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- SILVA JÚNIOR, João dos Reis e FERRETI, Celso João. **O Institucional, a organização e a cultura da escola**. Editora Xamã. São Paulo. 2004.
- SOARES *et al.* **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- SOUZA, Maristela Silva. **Esporte escolar: possibilidades superadores do plano da cultura corporal**. São Paulo: Ícone, 2009.

O PIBID COMO AGENTE FORTALECEDOR DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA

Mayara de Fátima Fila¹

Mariana Lopes Ramos²

João Paulo Camargo³

Celbo Antonio Ramos da Fonseca Rosas⁴

Resumo: Através do acompanhamento da prática didática do professor supervisor do PIBID, do Subprojeto de Geografia da Universidade Estadual de Ponta Grossa, foi possível analisar questionários aplicados aos alunos do ensino médio a fim de fazer um diagnóstico traçando um perfil dos mesmos, e em relação ao seu conhecimento em Geografia. Assim, uma das categorias de análise desse questionário, dizia respeito à escolha da profissão, onde a maioria dos alunos que já sabiam a qual pretendiam seguir, não optavam pelas licenciaturas. Buscamos saber então, se esta realidade se repetia entre os bolsistas do PIBID, do subprojeto de Geografia, assim, aplicamos outro questionário aos mesmos, perguntando sobre a licenciatura como primeira escolha e se o PIBID de alguma forma os influenciou na decisão de seguir na carreira de professores de Geografia. Sendo assim, o PIBID pode ser uma maneira de incentivar tanto os alunos do ensino médio como acadêmicos, na escolha pela carreira da licenciatura.

Palavras-chave: PIBID. Formação de Professores. Licenciatura.

Introdução

Através do PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – subprojeto de Geografia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), foi possível realizar uma vivência no espaço escolar junto com os alunos bolsistas. Ao todo estão inseridos no projeto doze bolsistas no ensino médio e doze bolsistas no ensino fundamental, contemplando três colégios da rede básica de ensino da cidade de Ponta Grossa/PR. Ao experimentar o espaço escolar, a formação inicial dos estudantes da licenciatura em Geografia acaba se fortalecendo cada vez mais, o que permite também o contato com pesquisas e discussões referentes ao âmbito educacional.

Ao iniciar o ano letivo o professor supervisor do colégio aplicou um questionário aos alunos com objetivo de traçar um perfil em relação aos mesmos e conhecer sua postura e conhecimento em relação à Geografia. Ao analisar os resultados obtidos através deste questionário, nos chamou atenção àqueles referentes à escolha da profissão, em especial a licenciatura, ou melhor, a quase inexistência da licenciatura entre as escolhas. Foram analisados os questionários de 85 alunos do ensino médio, envolvendo quatro turmas. Deste modo, procuramos relacionar estes dados com a realidade dos bolsistas do PIBID, a partir da

¹ Acadêmica de Licenciatura em Geografia, bolsista PIBID, UEPG, mayafila@hotmail.com.

² Acadêmica de Licenciatura em Geografia, bolsista PIBID, UEPG, marianalopesramos@hotmail.com.

³ Professor Ms. Em Educação, supervisor do PIBID, SEED/PR, prof_jpc@hotmail.com.

⁴ Professor Dr. Em Geografia, coordenador do PIBID, UEPG, celboantonio@yahoo.com.br.

sua escolha pela profissão de professor, e ainda entender o papel do PIBID, no fortalecimento desta escolha. Aplicamos também um questionário aos vinte e dois bolsistas (exceto as pesquisadoras) do subprojeto de Geografia, que abrange alunos do primeiro ao quarto ano da graduação. A partir dos resultados obtidos seguiremos em nossa discussão sobre o papel do PIBID na formação inicial de professores de Geografia, assim como na prevenção da possível “crise na formação de professores” (ARANHA; SOUZA, 2013).

Desenvolvimento

Diversos estudos apontam para uma efetiva crise dentro das licenciaturas, ocasionada por diferentes fatores que envolvem esta profissão, desta forma, Aranha e Souza (2013) trazem suas contribuições afirmando que esta “combina ingredientes de natureza muito diversa, mas o elemento-chave da sua explicação é o baixo valor do diploma de professor, sobretudo na educação básica, tanto no mercado de bens econômicos (salário) quanto no mercado de bens simbólicos (prestígio)” (2013, p. 78). Assim o que falta para a profissão de professor, é o chamado *status* que outras profissões possuem, pelo fato de justamente serem bem remuneradas.

A partir da experiência em sala de aula, tomamos conhecimento da realidade dos alunos de ensino médio, que ao responderem a um questionário no início do ano letivo, deveriam indicar qual sua opção de curso para o ensino superior. Ao analisar estes questionários, percebemos que a presença da licenciatura em suas opções era bastante restrita, enquanto os cursos de maior *status* predominavam as escolhas. De um total de oitenta e cinco discentes que responderam o questionário, trinta e quatro deles já possuíam opção de curso definido, como demonstra o Quadro 1.

Cursos	Nº de Alunos
Educação Física	4
Letras	1
Medicina	3
Direito	3
Cursos	Nº de alunos
Medicina Veterinária	2
Publicidade e Propaganda	3

Engenharia Mecânica	3
Nutrição	2
Arquitetura	1
Design	1
Psicologia	2
Engenharia Civil	2
Jornalismo	3
Serviço Social	1
Administração	2
Agronomia	1

QUADRO 1 – OPÇÕES DE CURSOS DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

FONTE: AUTORES

Entre as opções de licenciatura encontravam-se apenas os cursos de Educação Física e Letras, sendo apontados por um total de cinco alunos. Instigados a ampliar os conhecimentos sobre este fato, buscamos estabelecer uma ponte entre os resultados obtidos no colégio com os alunos, e a possível repetição desta realidade entre todos os bolsistas do PIBID do subprojeto de Geografia da UEPG, os quais contemplavam o ensino fundamental, ensino médio e projeto interdisciplinar.

Organizamos assim, outro questionário, que foi respondido por vinte e três bolsistas (exceto as pesquisadoras), procurando saber se a licenciatura era a sua principal opção, se nos dias atuais estes alunos bolsistas pretendiam atuar como professores, e principalmente o papel do PIBID no fortalecimento da escolha pela profissão, sendo também o caminho para o enfrentamento desta crise na formação de professores. Grabowski argumenta que iniciativas a nível governamental vêm tentando superar esta realidade, e o PIBID, se encaixa dentro da perspectiva, visto que, “na última década está sendo implementado um conjunto de políticas, de programas e de ações em nível federal, voltadas a apoiar a formação inicial e continuada de professores e a valorizar a carreira” (GRABOWSKI, 2013, p. 20-21).

O Gráfico 1 apresenta as respostas dos bolsistas no que diz respeito a escolha da licenciatura como primeira opção. Dos vinte e três bolsistas, doze que representam 52%, não tinham a licenciatura como primeira opção, e mais uma vez apresentavam preferência por cursos de maior *status*, como Direito, Odontologia, Arquitetura, Engenharias etc., ou até mesmo o bacharelado, que no caso da Geografia (UEPG) é oferecido em período matutino, fazendo com que os alunos entrem para a licenciatura por ser em período noturno, já que

durante o dia se encontram em ambiente de trabalho, como comprovado através dos dados do questionário.

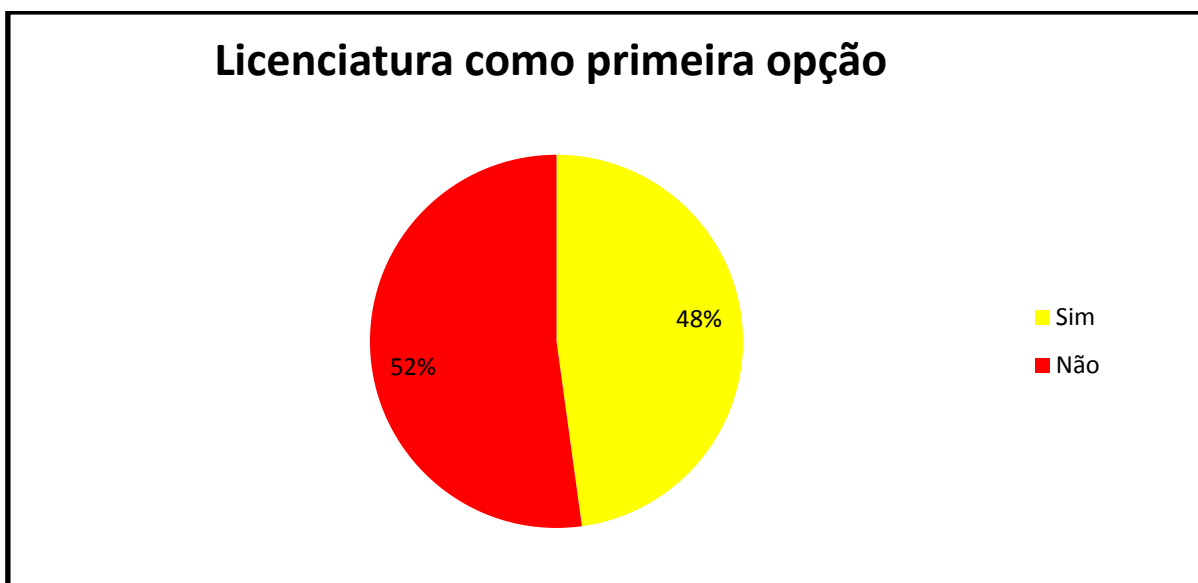


GRÁFICO 1 – LICENCIATURA COMO PRIMEIRA OPÇÃO DE CURSO
FONTE: AUTORES

Quando indagado os bolsistas se nos dias atuais pretendiam atuar como professores, todos os vinte e três, responderam positivamente, o que torna a participação no PIBID protagonista neste cenário, já que a maior parte deles (60%) atribui ao projeto, o fortalecimento na sua escolha.

É importante destacar discursos como o da Bolsista 2, a qual ingressou no curso com a decisão de atuar como professora. Acreditamos que a sua visão deveria estar presente com todos os indivíduos que decidem pela docência, afirmando que:

Sempre foi meu sonho ser professora. Acho a profissão muito importante para a sociedade, pois transforma vidas. (Bolsista 2).

Com relação àqueles que atribuíram ao PIBID a principal motivação pela docência, o Bolsista 7 destaca que a profissão de professor é a mais nobre de todas, e que:

O PIBID serviu como afirmação! A partir do PIBID é que realmente tive subsídios para ter certeza que nasci para lecionar. (Bolsista 7).

A vivência do espaço escolar é a grande responsável por despertar nos bolsistas a vontade de ser professor, como relatou a Bolsista 3. Ainda nesta perspectiva, o Bolsista 10 menciona como é gratificante a atuação junto ao espaço escolar, colocando também os desafios que a profissão docente enfrenta e a busca pela solução destes problemas, afirmando que:

Com a vivência no espaço escolar proporcionado pelo PIBID, pude perceber que é gratificante preparar materiais, planejar suas aulas e ministrá-las percebendo que os alunos se interessam pelo seu trabalho. Porém, com o PIBID, pude observar as grandes dificuldades que há em ser professor, e isso me ajudou a buscar sempre o melhor e diversificar meus métodos e práticas de ensino, não me acomodando com os problemas vivenciados, ao contrário, buscando solucioná-los. (Bolsista 10).

O PIBID se torna, assim, o grande ‘fio condutor’ para a formação inicial de professores com excelência, aperfeiçoando os conhecimentos adquiridos na Universidade, com a experiência de vivenciar o espaço escolar, que por sua vez se torna o principal agente motivador dos bolsistas pela profissão docente.

Conclusão

Acreditamos que a criação de programas como o PIBID, é capaz de atuar junto ao fortalecimento da profissão docente, tentando evitar a crise que a licenciatura enfrenta. O PIBID também se constitui em importante prática, visto que proporciona aos bolsistas desenvolverem a teoria adquirida ao longo do seu curso, na prática, com a vivência do espaço escolar. Outra questão importante é criar meios para que a realidade, da não escolha pela licenciatura, se modifique desde o ensino médio, momento de decidir pela profissão, porém, esse não é só um problema pontual, mas macroestrutural, de decisões políticas e econômicas, além de culturais. A atuação dos bolsistas nos colégios é o início, pois este é um meio de propagar a licenciatura e fazer com que os discentes tomem conhecimento do projeto, pois, analisando os questionários aplicados aos bolsistas, a maioria conheceu o PIBID após ingressar na Universidade. É necessária também maior valorização do trabalho docente, não apenas em questões financeiras, mais também de respeito àqueles que são à base de todas as profissões.

1699

Referências Bibliográficas:

ARANHA, A. V. S.; SOUZA, J. V. A. de. As licenciaturas na atualidade: nova crise? **Educar em Revista**, Curitiba: UFPR, n. 50, p. 69-86, out./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a06.pdf>> Acesso em: 26/08/2014.

GRABOWSKI, G. As crises das licenciaturas e a perspectiva da falta de professores. **Revista Textual**, Porto Alegre: Sinpro/RS, v. 2, nº 18, p. 17-21, out. 2013. Disponível em: <<http://www.sinpro.org.br/textual/out2013/pdfs/licenciaturas.pdf>> Acesso em 26/08/2014.

O PIBID COMO PARADIGMA PARA A EXPERIÊNCIA DO FUTURO DOCENTE

Michele Dalzotto Garcia¹
Rejane Klein²

Resumo: O trabalho a seguir tem como objetivo relatar algumas experiências vividas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, em relação ao trabalho realizado com alunos e também no que se refere às contribuições deste para a formação docente. A experiência iniciou em agosto de 2012, atendendo primeiramente uma Escola Municipal de Irati, sendo atendidos alunos de 1º e 2º anos da referida escola até 2013. O trabalho se ampliou para 2014, mas houve mudança para outra escola municipal de Irati, com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, em ambas as escolas o trabalho ocorreu com alunos que tem dificuldades na aprendizagem em relação à leitura e a escrita. Pudemos concluir que o Programa contribui para o aprendizado das crianças pelo fato de propiciar as mesmas um atendimento mais individualizado com atividades adequadas a suas dificuldades e também contribuiu para a formação docente.

Palavras-chave: Aprendizagem. Experiência em alfabetização. Formação para a docência.

Introdução

No trabalho a seguir relataremos a experiência vivida por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) que coloca o acadêmico em contato com a realidade de uma escola, em sala de aula para observação e prática da docência que proporciona ao futuro docente momentos de aprendizagem e reflexão sobre a prática exercida.

1700

A prática docente desenvolvida por meio do Programa (PIBID) descrita neste texto foi realizada em duas escolas municipais com atuação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no município de Irati – PR. A faixa etária dos alunos é de seis a nove anos. Nossa atuação vem ocorrendo no período de dois anos.

Trabalhar no 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental nos proporcionou o contato com conteúdos diferentes de várias faixas etárias. Pudemos perceber que as dificuldades sempre existem independentes de escola, ou faixa etária em que o aluno está e a cada ano que o aluno avança essas dificuldades tendem a prejudicar mais a sua aprendizagem, por isso a importância do Programa (PIBID) que está sendo desenvolvido nas escolas, pois por meio do projeto é possível dar mais atenção as crianças com dificuldades para que elas se apropriem do conhecimento da leitura e escrita.

Desenvolvimento do projeto PIBID nas escolas

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade estadual do Centro-Oeste/Irati – bolsista do PIBID

² Docente do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste/Irati – coordenadora do sub-projeto Pedagogia – linha Anos Iniciais.

Participamos do programa desde agosto de 2012, o qual relatarei um pouco sobre a prática durante o tempo em que estive a frente do projeto PIBID. No início do projeto iniciamos com reuniões para conhecer o Programa. Primeiramente fomos a Guarapuava participar de uma reunião para entendermos o objetivo do Programa e com esclarecimentos sobre o mesmo, já que era algo novo para a licenciatura de Pedagogia. Tirado as dúvidas partimos para a prática indo conhecer a escola em que aplicaríamos o projeto. A escola foi escolhida devido ao baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Na escola tive a oportunidade de acompanhar uma turma de 1º ano do ensino fundamental, alunos que estavam iniciando a alfabetização, era o meu primeiro contato com a escola desde que comecei minha graduação, tudo era muito novo para mim. A experiência foi muito importante, pois, com este contato comecei a estabelecer a relação teoria/prática. Estando inserida em sala de aula fiquei por mais ou menos um mês observando a turma, e auxiliando a professora junto aos alunos. Com esse contato pude observar juntamente com a professora regente da turma os alunos que apresentavam dificuldades em relação à leitura e a escrita. O objetivo principal do subprojeto Pedagogia é o de trabalhar com alunos que apresentam dificuldades em relação à leitura e à escrita.

1701

O atendimento individualizado ocorria e ocorre, atualmente, em uma sala separada para atendê-los individualmente. No ano de 2012, eram 5 alunos atendidos pelo subprojeto. Para isso, elaborei atividades diferenciadas envolvendo o lúdico, jogos, literatura infantil para chamar a atenção das crianças para a aprendizagem.

Para que pudéssemos fazer um bom trabalho e alcançássemos nossos objetivos, nos fundamentamos em teóricos que falam do início da alfabetização e das dificuldades dos alunos em relação à leitura e a escrita. Em reuniões nós bolsistas líamos e discutíamos juntamente com a professora coordenadora do subprojeto abordando as diferentes dificuldades das crianças para poder desenvolver um planejamento diversificado que pudesse atender os diferentes níveis de dificuldades dos alunos.

Não se pode esperar que todas as crianças aprendam tudo o que lhes é falado, ao mesmo tempo. Não. As crianças têm ritmos diferentes e modos diferentes de aprender o conhecimento. Por isso, é importante abordar as mesmas questões muitas vezes e de maneiras diferentes, em momentos diferentes, com recursos diferentes. (GOULART, 1997, p.92)

Aprendi que cada criança tem o seu ritmo e precisa ser trabalhado de forma diferente e que cada pequena conquista deve ser valorizada nesse processo tão complexo que é a aquisição da escrita.

Em 2013, continuamos trabalhando na mesma escola e com a mesma turma, só que agora os alunos já haviam passado para o 2º ano estavam com uma nova professora regente e o desafio foi dar continuidade à aprendizagem das crianças. Começou um novo ano letivo com o processo de observação das crianças junto com a professora regente para escolhermos os alunos que participariam do subprojeto. Passado a fase de observação comecei a trabalhar com os alunos com mais dificuldades, eram os mesmos do ano de 2012, e mais alguns que a professora determinou que levasse para trabalhar em separado, no total eram 7 alunos que participavam. Foi um ano inteiro de trabalho sempre envolvendo, leitura, oralidade e escrita, correlacionando uma a outra, tendo em vista que “a escrita tende a ser tomada como uma transcrição da oralidade e, neste sentido, grande importância também assume uma ideia de que para escrever bem é necessário saber falar bem, assim como ouvir bem para falar bem.” (ZORZI, 1998, p.17), portanto esses três eixos são trabalhados por meio de atividades lúdicas e jogos educativos atendendo o nível de alfabetização do aluno de acordo com a sua aprendizagem.

Foi um ano e meio trabalhando na mesma escola, com a mesma turma e no decorrer desse processo tivemos resultados positivos em relação à inserção do subprojeto na escola. Em agosto de 2013, um aluno que participava do projeto começou a ler gradativamente e ao mesmo tempo esse aluno estimulou os outros a quererem ler e a escrever. Como ele já conseguia acompanhar a turma ele deixou o projeto, pois já lia e escrevia. Até o fim do ano muitos resultados apareceram, algumas alunas chegaram ao final do ano lendo e escrevendo, melhoraram a letra e a interpretação. Outros alunos que outras crianças que tinham dificuldades em relação à coordenação motora e problemas de socialização também melhoraram muito no decorrer do processo, todos evoluíram em algum aspecto, ingressando em uma fase mais elevada da escrita, pois “quando a criança descobre que sílaba não pode ser considerada como uma unidade, mas que ela é por sua vez reanalisável em elementos menores, ingressa no último passo da compreensão do sistema socialmente estabelecido” (FERREIRO, 2001, p.27).

Em 2014, o subprojeto Pedagogia do Programa (PIDID) se inseriu em outra escola municipal de Irati, uma nova escola outra realidade, outros alunos, tudo muda. Comecei a trabalhar com uma turma de 3º ano, a primeira vez com alunos dessa faixa etária, com uma turma de 30 alunos. Já no início da observação da turma notei que muitos alunos tinham dificuldades e com a professora regente da turma escolhemos os alunos que iriam participar do projeto. De uma turma de 30 alunos, 10 tem dificuldades. Passei a realizar o atendimento individualizado trabalhando com gêneros textuais como poesia, charge, contos, adivinhas de

forma lúdica e diferenciada, com pouco tempo de trabalho já pude ver alguns resultados como progresso na leitura por parte de alguns alunos e a mais vontade de aprender. Notei que as crianças se sentem valorizadas tendo a atenção individualizada.

Nesses dois anos de experiência no PIBID organizamos uma oficina de alfabetização para acadêmicos do Curso de Pedagogia no *Campus* Avançado de Prudentópolis, tivemos a oportunidade de publicar dois resumos expandidos relatando a nossa experiência, tudo isso favorece a nossa formação enquanto futura docente.

Considerações finais

No decorrer de dois anos de experiência no projeto PIBID, pude aprender muito em relação à organização da escola, compreendi como desenvolver as práticas pedagógicas junto aos alunos com dificuldades. Entendi que cada criança tem o seu tempo para aprender, portanto muitas vezes não é o mesmo método, a mesma leitura que vai chamar a atenção de todos os alunos para a aprendizagem é preciso inovar e buscar caminhos que favoreça a aprendizagem.

A prática da docência no subprojeto Pedagogia contribuiu construtivamente para minha formação acadêmica e profissional dando a oportunidade de o acadêmico estabelecer a relação teoria e prática na vivência com a escola, correlacionados com os conteúdos aprendidos na Universidade. Poder conhecer o contexto de cada escola, a dinâmica de trabalho em sala de aula com diferentes professores em três anos distintos nos deu ampla visão da alfabetização.

Considerando a prática vivida durante esse tempo percebi que o trabalho trouxe conquistas obtidas pela aprendizagem dos alunos, muitos alunos se sentiram motivados pela ação do subprojeto a aprenderem a ler e a escrever, melhoraram gradativamente o vocabulário e a interpretação de textos.

Referências

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 24^a ed. São Paulo: Cortez editora, 2001.

GOULART, C; **A organização do trabalho pedagógico**: alfabetização e letramento como eixos norteadores. Brasília: 2^a edição, 2007.

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprender a escrever a apropriação do sistema ortográfico**, Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

O PIBID DE LI COMO FERRAMENTA PARA A MELHORA DA ORALIDADE: RELATO DE UMA INTERVENÇÃO EM CORNÉLIO PROCÓPIO

Autora: Bruna Daniele Ambrósio¹
Co-autor: Edson Salviano Nery Pereira²

Resumo: Este trabalho tem como objetivo apresentar de que forma foi elaborada e aplicada uma sequência didática, produzida por alunos bolsistas do PIBID LI da UENP, Campus de Cornélio Procópio, que objetiva o aprimoramento da oralidade da língua inglesa. Trazemos como referencial teórico as Diretrizes Curriculares da Educação do Paraná (DCE), bem como autores que foram trabalhados e discutidos nos encontros semanais no programa PIBID e, que embasaram a construção das sequências didáticas, tais como Dolz e Schneuwly (2004), Cristovão (2001) e Petreche (2009).

Palavras-chave: Sequência didática. Oralidade. Língua Inglesa.

Introdução

De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCE) do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008), o trabalho com a Língua Estrangeira Moderna deve ser fundamentado na diversidade de gêneros textuais, buscando alargar a compreensão dos diversos usos da linguagem, bem como a ativação de procedimentos interpretativos que são alternativos no processo de construção de possíveis significados pelo leitor.

De acordo com o documento, o professor deve levar em conta que o estudo da Língua Estrangeira Moderna, tem como objetivo propiciar o trabalho em sala de aula com os mais variados textos de gêneros diferentes, levando em conta a linguagem como prática social, explorando-a com sua riqueza e complexidade. Ainda segundo as diretrizes, para estabelecer critérios que definam os conteúdos específicos para o ensino, o professor deve considerar, além do trabalho com gêneros diversos, “abordagens contextualizadas histórica, social e politicamente, de modo que façam sentido para os alunos nas diversas realidades regionais, culturais e econômicas, contribuindo com sua formação cidadã.” (PARANÁ, 2008, p. 75).

Assim, de acordo com as DCE, esses conteúdos específicos devem nortear o trabalho do professor e ser subsidiado pela práxis, ou seja, reunir

(...) os conhecimentos de grande amplitude, conceitos, teorias ou práticas, que identificam e organizam os campos de estudos de uma disciplina escolar, considerados fundamentais para a compreensão de seu objeto de estudo/ensino. Esses conteúdos são selecionados a partir de uma análise histórica da ciência de referência (quando for o caso) e da disciplina escolar, sendo trazidos para a escola

¹ Graduanda do curso de Letras – Português/Inglês – na Universidade Estadual do Norte do Paraná, campus de Cornélio Procópio. Bolsista do PIBID LI na mesma Instituição. bruambrosio@hotmail.com

² Graduando do curso de Letras – Português/Inglês – na Universidade Estadual do Norte do Paraná, campus de Cornélio Procópio. Bolsista do PIBID LI na mesma Instituição. salvinery@gmail.com

para serem socializados, apropriados pelos alunos, por meio das metodologias críticas de ensino-aprendizagem. (PARANÁ, 2008, p. 25)

Deste modo, ensinar os conteúdos específicos em língua estrangeira deveria contemplar diversos gêneros discursivos, explorados a partir de uma visão sócio histórica da linguagem (compreensão das dimensões de ação e discursivas dos gêneros explorados), sem entretanto, abandonar elementos linguístico-discursivos emergentes nesses textos, como por exemplo, as unidades linguísticas que se configuram como as unidades de linguagem, derivadas da posição em que o locutor exerce no enunciado (BAKHTIN, 1992).

Considerando o exposto, este trabalho tem como objetivo compartilhar nossa experiência, relatando como se deu a construção de uma sequência didática produzida no projeto PIBID de Língua Inglesa, na UENP, campus de Cornélio Procópio, com ênfase no desenvolvimento da oralidade.

Contexto de intervenção

Esse trabalho foi desenvolvido a partir da intervenção do projeto PIBID, no Colégio Estadual Zulmira Marchesi da Silva, na cidade de Cornélio Procópio – Paraná, com aulas para alunos do Ensino Médio, no período matutino. Nesse contexto, como avaliação diagnóstica aplicamos um questionário para traçar o perfil do público-alvo de nossa intervenção. Observamos então, que atuamos em um público constituído por alunos majoritariamente de classe social baixa, alunas que já são mães e, um grande percentual de alunos que trabalham - seja no período vespertino e noturno, ou até mesmo nos dois períodos³. Contudo, no decorrer da intervenção, foi possível perceber o desenvolvimento dos alunos no que se refere ao aumento do de interesse e participação nas aulas em sala.

Como principal objetivo da intervenção, foi escolhido o trabalho com a oralidade em língua inglesa, tendo como ferramenta de trabalho o gênero música, o que trouxe bastante êxito no trabalho, devido ao gênero circular com grande aceitabilidade nos ambientes sociais que permeiam a vida desses alunos, bem como atende sua faixa etária.

Embasamento teórico, planificação e intervenção

A fim de atender às necessidades de atuação em nosso contexto de educação pública, situada no estado do Paraná, norteadas pelas DCE, adotamos o Interacionismo Sociodiscursivo

³ Devido ao perfil dos alunos (trabalhadores), é comum chegarem atrasados e demonstrarem cansaço e desinteresse pelas aulas, além de não ser possível contar com atividades extraclasse em seu processo de ensino-aprendizagem.

(ISD), que é um referencial teórico-metodológico que apresenta as práticas de linguagem como instrumentos de desenvolvimento do pensamento do indivíduo (CRISTOVÃO, 2001). De acordo com Petreche (2009, s.p.), o desenvolvimento a que o ISD se refere não se limita apenas ao saber científico, mas também às “[...] capacidades de agir e de identidade das pessoas [...]”. Desse modo, é importante registrar que para o ISD o desenvolvimento sócio-histórico do indivíduo é parte fundante do processo de ampliação dos conhecimentos e devem ser considerados. Este fator dialoga com as DCE as quais buscam incentivar os professores a promover um procedimento de ensino-aprendizagem pautado na interação e na formação social do cidadão.

Vislumbrando o trabalho com os diversos gêneros textuais Cristovão (2001), pautando-se nos estudos de Dolz, Noverraz, Schneuwly, que mais tarde viriam a ser publicados no Brasil, sugere como ferramenta de trabalho para o professor o uso das Sequências Didáticas. Esses autores definiram as sequências didáticas como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCNEUWLY, 2004, p.97).

Desse modo, a sequência didática “apresenta-se como um todo coerente de módulos de atividades com adaptabilidade em função das situações de comunicação e das classes, [...] definindo as capacidades de linguagem a serem desenvolvidas com o estudo do gênero” (CRISTOVÃO, 2001, p.26).

A seleção da música foi feita a partir do questionário, já mencionado, no qual os alunos apresentaram suas preferências musicais, artistas e músicas preferidos. Selecionamos, assim, a música *Don't wake me up* do cantor Chris Brown, considerando a aproximação da música à faixa etária dos alunos, bem como o gênero musical, a *pop music*, bastante referenciada pelos alunos no questionário.

O primeiro módulo da sequência didática foi um *warm up* desenvolvido para despertar interesse dos alunos para o projeto. Foi apresentado um vídeo da música *Dani Califórnia* da banda Red Hot Chilli Peppers, no qual aparecem várias bandas de rock. A partir do videoclipe os alunos deveriam distinguir uma banda da outra conforme estas fossem aparecendo no clipe.

A partir da primeira atividade, deu-se início à uma discussão que objetivava refletir sobre a influência da música na sociedade, e a maneira como os artistas de cada época se comportavam no palco, espelhando, desta maneira, o espírito de cada época. Em seguida, a sala foi separada em nove grupos e cada grupo fez uma pesquisa sobre uma das bandas que aparecem no vídeo assistido. E cada grupo apresentou para a turma os dados recolhidos.

No segundo módulo, trabalhou-se um recorte da música escolhida (*Don't wake me up*), que na ocasião foi o refrão, objetivando despertar nos alunos a curiosidade sobre o que estava por vir. Começamos apresentando uma imagem e com o termo “*Daydreaming*”, que estava relacionado com a imagem e com o refrão da música.

Foram feitas perguntas relacionado a isso para uma breve discussão:

- 1) What is happening in the picture?
- 2) Are they daydreaming?
- 3) Do you sometimes daydream? What do you daydream about?
- 4) When do you generally daydream?
- 5) Do you like to be interrupted when you're daydreaming?

Em seguida, analisando apenas o refrão ainda, perguntamos:

- What do you expect to hear from this song? Why
- What is the meaning of "Don't wake me up" in the song?
- Who doesn't want to be waken up? Why?

O quarto módulo foi dividido em:

Step 1 – Apresentação do vídeo da música;

Step 2–Entrega da letra da música;

Step 3 – Acompanhamento da música agora com a letra.

Step 4 – Tradução conjunta da letra

Step 5 – Atividade de organização e reconhecimento da letra e tradução da música através de tiras com os versos para serem colados em cartazes.

No sexto módulo foi apresentado aos alunos versões alternativas da música *Don't wake me up*, com o objetivo de facilitar o *listening* e assim melhorar a associação da letra da música, juntamente com uma dinâmica de reconhecer alguns objetos que levamos para que os alunos encontrassem esses objetos presentes na letra da música. E esse módulo foi dividido em:

Step 1 – Apresentação de diferentes versões acústicas da música;

Step 2 – Acompanhamento da música com a letra.

Step 3 – distribuição de 5 figuras de ação para cada aluno (coração, caneca, nota musical, lâmpada e o símbolo de dormir ‘Z’)

Step 4 – Explicação da dinâmica: Cada vez que as palavras que as figuras aparecessem na música essa figura deveria ser levantada.

Para finalizar, foi montado e ensaiado uma performance da música, os alunos montaram uma banda com aqueles que tocam e os que cantam, e um grupo de dança com os demais para fazerem uma apresentação. Os últimos dias de aula, foram utilizados

propriamente para os ensaios, o que consideramos como a produção final de nossa sequência, haja visto a preocupação com a oralidade.

Conclusão

Podemos concluir que o ensino de língua inglesa na escola pública ainda passa por inúmeras dificuldades. Dentre tais dificuldades está presente, o desinteresse dos alunos pela língua e por entender sua necessidade nos dias atuais. No entanto, quando o trabalho é sustentado em materiais teóricos e pensado para o contexto de aplicação, o trabalho pode ser satisfatório para ambos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem: professor e aluno.

Consideramos que o PIBID é o projeto que veio para atender tal demanda: lançar um olhar mais apurado para o ensino básico, ao passo que contribui, de maneira profícua, no processo formativo dos discentes das IES, possibilitando aos futuros professores aprender na prática a preparar aulas eficazes para que seus alunos possam ser beneficiados, adquirindo conhecimento significativo para o futuro.

REFERÊNCIAS

CRISTOVÃO, V. L. L. Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2001.

DOLZ, J. ; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros orais e escritos na escola. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

PARANÁ. Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná. 2008. Disponível em: (http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_lem.pdf) Acesso em: 19 Set. 2014.

PETRECHE, Célia Regina Capellini. Análise de duas sequências didáticas com base nos pressupostos teórico-metodológicos do ISD. Anais do V SIGET. Caxias do Sul: agosto de 2009. Disponível em: http://www.ucs.br/ucs/tp1Siget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor/arquivos/analise_de_duas_sequencias_didaticas_com_base_nos_pressupostos_teorico-metodologicos_do_isd.pdf , acesso em setembro de 2014.

O PIBID DE LI COMO FERRAMENTA PARA A MELHORA DA ORALIDADE: RELATO DE UMA INTERVENÇÃO

Autora: Amanda Parpinelli¹

Co-autor: Edson Salviano Nery Pereira²

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma sequência didática desenvolvida pelos alunos do Programa Institucional de bolsas à iniciação à docência de uma universidade estadual localizada no norte do Paraná no 9º ano de um colégio da rede básica de ensino, nível ensino médio. Com a finalidade de antecipar o vínculo entre futuros professores e a sala de aula da rede pública bem como tornar o ensino mais efetivo e prazeroso, desenvolvemos em nossa sequência a oralidade por meio do gênero música, uma vez que é um gênero presente no cotidiano do nosso público alvo. A partir do exposto e com base no referencial teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2009) e da sequência didática a (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEWLY, 2004) contribuímos com a ampliação do vocabulário, aperfeiçoamento da pronúncia, além de outras aptidões específicas.

Palavras-chave: PIBID, Língua Inglesa, Oralidade.

Introdução

O ensino da língua inglesa é, indubitavelmente, nos dias atuais, de extremo valor para a formação do indivíduo, sendo uma forma de inclusão deste no mundo que se mostra interligado digitalmente. Em outras palavras, é uma forma de inserção eficaz deste indivíduo no mundo globalizado.

1709

Tendo essa premissa como ponto de partida, e com o objetivo de tornar a aprendizagem de Língua Estrangeira efetiva e sólida, os alunos do Programa Institucional de Bolsas à Iniciação à Docência da Universidade Estadual do Norte do Paraná, campus de Cornélio Procópio, subprojeto de Língua Inglesa, desenvolveram um projeto com vistas a promover a oralidade por meio da música.

Influenciados pelo formato do programa “Inglês com música” da TV Cultura, e considerando o aspecto motivacional apresentado pelo programa televisivo, acresceu-se ao componente de ensino o objetivo de perceber de que maneira os alunos da educação básica reagiriam ao ensino de uma língua estrangeira de forma competitiva.

O trabalho foi pensado e desenvolvido para o 9º ano do período matutino do Colégio Estadual Castro Alves, situado na mesma cidade da universidade. A turma, composta por 24 alunos, mostrou interesse pela área inglesa, reconhecendo que a aprendizagem dessa língua é crucial para o crescimento profissional nos dias atuais.

¹ Graduanda do curso Letras – Português/Inglês – na Universidade Estadual do Norte do Paraná, *campus* de Cornélio Procópio. Bolsista do PIBID LI da mesma Instituição. amandinhaparpinelli@hotmail.com

² Graduando do curso de Letras – Português/Inglês – na Universidade Estadual do Norte do Paraná, *campus* de Cornélio Procópio. Bolsista do PIBID LI na mesma Instituição. salvinery@gmail.com

Assim sendo, desenvolvemos uma sequência didática apoiados nos pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart (2009) e nos princípios da sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Desenvolvimento

Considerando que um determinado indivíduo está em constante contato com os mais variados tipos de gêneros textuais e que usar tais gêneros tem se mostrado uma necessidade eminente, as Diretrizes Curriculares Estaduais para o ensino de Língua Estrangeira Moderna (LEM) do estado do Paraná prescreve que o processo de ensino e aprendizagem de uma LEM deve ser realizado a partir da teoria dos gêneros, considerando para isso os pressupostos de Bahktin. Todavia, para que o indivíduo possa ter domínio sobre um determinado gênero textual, seja ele escrito, imagético ou oral, como ferramenta de trabalho, é preciso que primeiro compreenda de que maneira tal gênero pode ser utilizado como um instrumento para contribuir no agir linguístico deste indivíduo.

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) proposto por Bronckart (2009) é um referencial teórico-metodológico que age no sentido de fornecer propostas para o ensino de uma língua por meio da ativação das diversas capacidades inerentes ao ser humano. Percebe-se, então, que ao balizar o ensino por meio do ISD, o professor desenvolve em seus alunos não apenas os conhecimentos científicos, mas também as “[...] capacidades de agir e de identidade das pessoas [...]” (PETRECHE, 2009, s.p).

Pensando no atendimento destas demandas oriundas do processo de ensino-aprendizagem pautadas em gêneros e de forma interacional, surgem as sequências didáticas como ferramenta para o ensino de um determinado gênero.

Para Dolz e Schneuwly (2004), sequências didáticas são “um conjunto de módulos escolares organizadas sistematicamente em torno de uma atividade de linguagem dentro de um projeto de classe” (2004, p.93). Segundo Cristovão (2011, p.01), compreende-se que sequência didática é

[...] um conjunto de atividades progressivas, planejadas, guiadas ou por um tema, ou por um objetivo geral, ou por uma produção dentro de um projeto de classe. Ela seria constituída de uma produção inicial, feita sobre uma situação de comunicação que orientaria a sequência didática, e de módulos que levam os alunos a se confrontarem com os problemas do gênero tratados de forma mais particular. Como fechamento, haveria uma produção final. Esses três passos constituiriam o projeto de classe.

Dentre os elementos elencados pelo estudo de Cristovão (2011) apontamos aqui dois, dos quais consideramos como principais para pensar, desenvolver e aplicar uma sequência didática voltada para a oralidade.

O primeiro é o processo de construção de trabalho considerando uma proposta de ensino *espiralada*. Em outras palavras, “[...] O indivíduo toma por base conhecimentos já dominados para expandi-los e transformá-los. [...]” (CRISTOVÃO, 2011, p.03). Desta forma, os alunos envolvidos no processo partiriam da bagagem de conhecimentos que já possuíam para uma expansão, retomando, no momento seguinte, para áreas nas quais tivessem apresentados outros problemas.

O segundo elemento se refere ao caráter indissociável entre compreender e produzir. Ou seja, para que um aluno possa desenvolver o *speak* é preciso que apure seu *listen* e vice-versa, fazendo com que as atividades modulares propostas nas sequências atendam todas as capacidades do aluno, concomitantemente.

Para que a SD seja eficaz é necessário que esta consiga traspor didaticamente os conhecimentos sobre um determinado gênero para que o ensino seja realizado efetivamente, tendo sempre como ponto de partida “[...] as capacidades dos alunos, suas necessidades, interesses e objetivos.” (CRISTOVÃO, 2011, p.05).

Na SD em questão, foi considerada, principalmente, três capacidades: a de ação, a discursiva e a linguístico-discursiva, as quais foram sendo atendidas de acordo com o desenvolvimento das atividades na SD.

Dado o exposto, partimos então para a descrição do processo de elaboração, criação e aplicação da SD proposta para o ensino de oralidade.

A escolha da música a ser trabalhada fez parte do processo investigativo inicial. Diagnosticado o perfil da turma foi possível também, por intermédio da avaliação prévia, conhecer as preferências musicais e, a partir deste reconhecimento, escolher a música para desenvolver a SD. É importante registrar que o alto índice de interesse do 9º ano pelo *rock* clássico dos anos 60, influenciou nossa decisão na escolha da música tema: “I want to hold your hand” da banda *The Beatles*.

O processo de construção da sequência didática demandou atenção, cuidado e revisão, uma vez que visou atender o trabalho com a oralidade, a contextualização social, política e histórica, de modo a promover uma aprendizagem eficaz da língua inglesa com base nas capacidades de linguagem (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Assim, em nossa primeira aula, fizemos a apresentação da banda. Expomos, com detalhes, a história, as características da época, nome e função de cada integrante e outros aspectos. A partir disso, os alunos deveriam formular perguntas sobre o que foi exposto para a equipe adversária. Quem respondesse corretamente, ganhava um ponto.

Na aula seguinte, aplicamos uma atividade escrita com o propósito de retomar a contextualização e avaliar a habilidade escrita dos alunos, considerando o caráter cíclico de uma SD. Por fim, apresentamos a música tema e analisamos o retorno do 9º ano, que foi satisfatório ao nosso ver.

As próximas atividades visaram atender às capacidades linguístico-discursivas. Assim, aplicamos atividades com o uso do dicionário e dinâmicas que desenvolviam a habilidade de *listening*. Um exemplo dessas atividades é a dinâmica dos cartões: foi distribuído a cada aluno uma tira de papel contendo uma palavra ou expressão que aparecia na música. Então, pedimos que todos os alunos ficassem de pé e foi tocada *I want to hold your hand*. Ao ouvir sua palavra na música o aluno teria que se sentar. O grupo que sentasse primeiro ganhava a competição do dia.

Outras atividades como desembaralhar palavras e dinâmicas de identificar as que pertenciam ou não a música por meio de cartões, foram bastante frequentes e muito bem aceitas pelos alunos. Também, trabalhamos com um quebra-cabeças feito com os versos da música e mesclamos com atividades que contemplavam a tradução.

Como parte do proposto pelo programa Inglês com música, trabalhamos o *tongue twister* como parte significativa da competição. Valendo mais pontos para a equipe e uma premiação especial para o participante que pronunciasse rapidamente e fluentemente o trava-línguas, obtemos um retorno por parte do 9º ano completamente recompensador. A cada etapa, eles mostravam dedicação e persistência e entusiasmavam-se a cada *tongue-twister* que propúnhamos.

Dessa maneira, após a aplicação da sequência didática, decidimos organizar uma competição final entre as duas equipes divididas em sala, sendo que a equipe vencedora seria premiada. Confeccionamos uma faixa com dez números equivalentes a dez provas com as atividades que já haviam sido trabalhadas em sala de aula. Em cada prova, dois alunos de equipes opostas, que deviam seguir as normas e cumprir as regras dos *games*, participavam e garantiam pontos para seu time.

1712

O resultado foi, mais uma vez, positivo. O 9º ano apresentou melhora na pronúncia do inglês bem como facilidade com o vocabulário proposto. Familiarizaram-se com o nosso método de ensino e de avaliação, facilitando o diálogo e a aplicação da sequência didática

Conclusão

A oralidade é uma indispensável ferramenta do processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, já que essa habilidade, a fala da língua estrangeira, é um componente extremamente relevante, mas pouco contemplado nas escolas dificultando o desenvolvimento daqueles que pretendem ter o domínio desse idioma.

Em suma, notamos que o trabalho desenvolvido no Colégio Estadual Castro Alves fez-se completo e efetivo. O desenvolvimento da oralidade por meio do gênero música fez com que despertasse o interesse dos alunos e possibilitasse uma aprendizagem sólida e completa com a ampliação do vocabulário, melhora na pronúncia e desenvolvimento de outras habilidades específicas.

Por fim, percebemos que o PIBID é um incentivo para aqueles que pretendem lecionar no futuro. O programa, além de promover o ensino de abordagens e metodologias e oferecer um referencial teórico adequado, possibilita o contato com a sala de aula durante a graduação, tornando-se um aliado e alicerce no processo de construção da identidade docente do graduando.

1713

Referências Bibliográficas

BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um sociointeracionismo discursivo**. Trans. Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2009.

CRISTOVÃO, V.L.L. **Seqüências didáticas para o ensino de línguas**. 2011 Disponível em <
http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/setembro2011/espanhol_artigos/cristovao.pdf> Acesso em 20 de setembro de 2014

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o ensino oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: _____. **Gêneros orais e escritos na Escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

DOLZ, J. ; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Os gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná**. 2008. Disponível em: (http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_lem.pdf) Acesso em: 19 Set. 2014.

PETRECHE, Célia Regina Capellini. Análise de duas sequências didáticas com base nos pressupostos teórico-metodológicos do ISD. **Anais do V SIGET**. Caxias do Sul: agosto de 2009. Disponível em: <
http://www.uces.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor/arquivos/analise_de_duas_sequencias_didaticas_com_base_nos_pressupostos_teorico-metodologicos_do_isd.pdf > Acesso em 20 de setembro de 2014.

O PIBID DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS (UEPG)- ATUAÇÃO E CULTURA

Danilo Miguel Panonceli¹
Nelson Silva Junior²

Resumo :O presente Artigo tem por objetivo apresentar uma reflexão sobre a atuação do sub projeto PIBID de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa, junto ao Colégio Estadual Eurico Batista Rosas, no município de Carambeí, PR, especificamente na atividade Semana de Integração com a Comunidade. Como uma das atividades desta integração, foi realizada uma mostra na escola sobre a colonização Holandesa no Paraná. Para tanto, a escola se transformou em uma vila do início do século XX. O PIBID de Artes Visuais ficou responsável pela representação de uma da Igreja da época. A atividade permitiu aos bolsistas conhecer um novo ambiente escolar e também um pouco mais da cultura da região, gerando uma maior inserção do PIBID, não só na escola, mas também na comunidade.

Palavras chaves: Colonização Holandesa; Integração; PIBID; Cultura.

Introdução

Atualmente o PIBID de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) - Paraná, atua em quatro escolas do Ensino Fundamental Público, sendo três em Ponta Grossa e uma em Carambeí, cidade limítrofe. Assim tornou-se o primeiro sub projeto da UEPG a romper os limites do município. Entre as escolas onde o PIBID de Artes Visuais atua, está o Colégio Estadual Eurico Batista Rosas, no município de Carambeí, uma cidade colonizada por imigrantes holandeses vindos da Europa no século XIX. Esta colonização tem suas marcas ainda muito presentes na comunidade local, sendo a cultura holandesa parte integrante do cotidiano dos moradores de Carambeí.

Para comemorar os 103 anos da colonização holandesa em Carambeí, ocorreu a semana de integração, que teve como objetivo a interação entre escola e comunidade, e faz parte das atividades propostas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Para que esta semana ocorresse, foi necessária a atuação de todo o corpo docente, discente e administrativo da escola.

Cabe ressaltar que a proposta desenvolvida na escola, permite aos envolvidos, um olhar sobre uma outra cultura e que para o professor, assim como para os bolsistas do PIBID, isso “altera e renova sua própria visão do mundo e das coisas” (RICHTER, 2004, p.143).

Imigração Holandesa;

¹Acadêmico de Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, e Bolsista do PIBID;

² Doutorando em Ensino de Ciência e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal de Paraná, Mestre em Ciências Sociais Aplicadas Universidade Estadual de Ponta Grossa, Graduado em Licenciatura de Artes Visuais, e Engenharia Civil pela Universidade Estadual de Ponta Grossa;

Do final do século XIX até meados do século XX, o mundo passou por diversos conflitos, incluindo as duas devastadoras guerras mundiais. Essas crises foram vivenciadas, especialmente, por países da Europa. Isso fez com que vários grupos migratórios viessem buscar novas oportunidades e perspectivas de vida em diferentes regiões do Brasil. Alguns imigrantes da Holanda escolheram a região dos Campos Gerais, no Paraná, para reconstruírem suas histórias. Para a maioria desses imigrantes, a mudança representaria riqueza e prosperidade em suas vidas. Porém quando chegaram ao Brasil isso foi desmistificado.

Milhares de Camponeses, artesões, operários de indústrias e outras pessoas, buscando uma melhor qualidade de vida, vieram, em sua maioria, para os Estados Unidos, Argentina e Brasil. Entre 1880 e 1915 o Brasil recebeu aproximadamente 2,9 milhões de imigrantes.

Olhando para esse números nos perguntamos, por que o Brasil ? Chaves (2011) nos da uma explicação:

Agentes de imigração circulavam em toda a Europa, desde meados do século XIX, ocupando-se da divulgação de farta propaganda sobre o Brasil. Com pinceladas fortes e até ilusórias, essas histórias deixavam ver os incentivos que qualquer trabalhador imigrante receberia para começar sua vida em terras brasileiras. Em outros casos, recebiam cartas motivadoras. (CHAVES, 2011 p. 18)

1716

Os holandeses foram chegando ao Brasil e se distribuindo com bastante dificuldade. A longa viagem pelo atlântico era sofrida, pois além de lotada, não contava com saneamento digno e as doenças trazidas pelos ocupantes. E entre os primeiros Imigrantes Holandeses que chegaram ao Paraná, estava as famílias Vriesman e Verschoor. (CHAVES, 2011 p. 19)

Entre as cidades ocupadas por imigrantes holandeses estão as cidades de Paranaguá e Irati, até chegar em Carambeí, que foi a cidade onde a colonização teve maior impacto. Os imigrantes chegavam a Carambeí pelas estradas de ferro. E a partir de 1911 novos imigrantes chegavam e povoavam aquela região passando por muitas dificuldades. Anos depois Fundaram a cooperativa Batava que impulsionou a cidade e contribui até hoje.

Semana de Integração e a Atuação do PIBID

Na programação da Semana de Integração, os bolsistas do PIBID de Artes Visuais, que atuam na escola, ficaram responsáveis por fazer a reprodução da igreja do início da colonização. O tema foi pesquisado de forma que possibilitou, além da representação visual da igreja do período, uma representação cênica de um casamento religioso da época. Desta encenação participaram os alunos do 7º ano do ensino Fundamental.

Na época da colonização o povo tinha uma fé grandiosa; fé que manteve os imigrantes unidos e convictos de que iriam superar as adversidades, mesmo passando por muitas dificuldades. Segundo Chaves, (2011, p.41) “[...] A maior parte deles de fé reformada, membros, na Holanda natal, de diferentes denominações eclesiásticas reformadas calvinistas. Assim, a preocupação com as coisas da fé, mais que natural, era imperativa”.

Os primeiros colonos se reuniam nas casas para celebrar cultos informais, pois não havia um pastor. Mais tarde, passaram a celebrar na escola que era em uma simples casa de madeira. Para suprir essa falta de pastor, muitos batizados eram feitos por pastores luteranos da cidade de Ponta Grossa (Chaves, 2011). Vale ressaltar a título de curiosidade que os colonos acreditavam na “doença dos dez dias”, então se o bebê não fosse batizado em dez dias ela poderia morrer.

Assim, a vivência religiosa, nos primórdios da colônia, seguiu em seu próprio ritmo. Porém, a própria fé reformada da maioria dos colonos colocava a necessidade cada vez maior de uma igreja própria para a comunidade. Esta necessidade era, ao mesmo tempo, espiritual e social. Num local na época ermo, os cultos e as reuniões de estudo da Bíblia eram momentos privilegiados para, além do crescimento espiritual, existir o contato e as atividades de sociabilidade entre os colonos. (CHAVES, 2011, p.43)

1717

Com a necessidade da construção da igreja que foi erguida em 1930, veio contudo a necessidade de um pastor, com isso chega a Carambeí o pastor Wiliam Vicent Muller, que além de pastor da igreja trabalhava na cooperativa. Com a igreja e o pastor, os colonos podiam alimentar sua fé, fazendo seus cultos tradicionais.

Conclusão

A mostra realizada na escola em que o PIBID de Artes Visuais atua, proporcionou aos acadêmicos Bolsistas conhecer um pouco da origem identitária da comunidade em que a escola está inserida. Conhecer fatos que marcaram essa construção da identidade da comunidade local nos permitiu entender algumas particularidades culturais que se apresentam no cotidiano da escola, tais como a linguagem, os hábitos e costumes dos alunos e professores que moram em Carambeí. Entender aspectos culturais de um povo faz parte de um processo educativo que deve ser levado em conta na prática pedagógica do professor de Artes Visuais. O evento nos propiciou conhecer um novo ambiente escolar e também um pouco mais da cultura da região, gerando uma maior inserção do PIBID, não só na escola, mas também na comunidade. Ações similares são importantes para o resgate de valores culturais da comunidade escolar. Refletir sobre uma cultura, no ambiente escolar é oportunizar o respeito

e a valorização dessa cultura e também estabelecer novas perspectivas na relação ensino aprendizagem, no caso específico, das Artes Visuais.

Referencias Bibliográficas:

CHAVES, Niltonci Batista. **Imigrantes – Immigranten. História da Imigração holandesa na região dos Campos Gerais, 1911-2011.** Falando de Histórias I. Ponta Grossa: Estúdio Texto / APHC Editorial / NMC - Núcleo de Mídia e Conhecimento, 2011.

CHAVES, Niltonci Batista. **Imigrantes – Immigranten. História da Imigração holandesa na região dos Campos Gerais, 1911-2011.** Falando de Histórias II. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2011.

RICHTER, Ivone M. A pluralidade cultural e o ensino de Arte. In: CORRÊA, A.D. **Ensino de Arte: múltiplos olhares.** Ijuí: Ed. Ijuí, 2004.

O PIBID DE MATEMÁTICA DA UTFPR DE TOLEDO NA VISÃO DOS PROFESSORES SUPERVISORES: PRIMEIRAS IMPRESSÕES

Leticia Natalia Langaro¹
Rosane Spielmann²
Barbara Winiarski Diesel Novaes³

Resumo: Este trabalho visa relatar as percepções que professores supervisores possuem sobre o Programa Institucional de Iniciação à Docência referente ao desenvolvimento de tal programa nas escolas parceiras. Para tanto foi elaborado um questionário com oito questões abertas para que os professores respondessem e que foram baseadas no terceiro artigo do decreto n.7.219 que dispõe sobre os objetivos do PIBID (BRASIL, 2010). A partir da análise do material, elencamos quatro temáticas e fizemos uma análise qualitativa das respostas dos docentes. Os resultados revelam que as percepções dos professores supervisores sobre o PIBID são positivas, pois o programa possibilita, entre outros, rever e melhorar a sua didática, tornar possível aos licenciandos vivenciarem a sala de aula antes do estágio obrigatório sendo fundamental a participação dos supervisores no processo de formação.

Palavras-chave: Relação Teoria-Prática. Formação de Professores. Professores Supervisores.

Introdução

O documento “A formação do professor de matemática no curso de licenciatura: reflexões produzidas pela comissão paritária SBEM/SBM” (SBEM, 2013) revela um esforço conjunto das duas sociedades em dialogar, entre outros, sobre “a licenciatura enquanto espaço inicial de formação de professores para a prática docente escolar em matemática” (SBEM, 2013, p.1) apresentando um texto que “busca romper com a dicotomia entre os conhecimentos matemáticos e os conhecimentos pedagógicos, a matemática da universidade e a matemática da escola” (SBEM, 2013, p.11).

O documento apresenta reflexões sobre alguns elementos constituintes do currículo da Licenciatura em Matemática: Prática de Ensino, Estágio Supervisionado e Atividades acadêmico-científico-culturais. (SBEM, 2013, p.7 – grifo nosso). Focando no terceiro aspecto apresentado, segundo o Parecer CP/CNE 009 (CNE, 2001):

[...] as escolas de formação devem garantir iniciativas, parcerias, convênios, entre outros, para a promoção de atividades culturais, [...] sendo também necessário instituir **grupos de trabalho supervisionado**, grupos de estudo, tutorias e eventos, atividades de extensão, entre outros capazes de promover e, ao mesmo tempo, exigir dos futuros

¹ Email: lety.ln@hotmail.com. Acadêmica do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus de Toledo – UTFPR.

² Email: ro_spielmann@hotmail.com. Acadêmica do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus de Toledo – UTFPR.

³ Email: barbaradiesel@yahoo.com.br. Profa. Dra. Barbara Winiarski Diesel Novaes, Professora do Curso de Licenciatura em Matemática da UTFPR- Campus de Toledo, Coordenadora de Área do Sub-Projeto do PIBID de Matemática da UTFPR.

professores atuações diferenciadas, percursos de aprendizagens variados, diferentes modos de organização do trabalho, possibilitando o exercício das diferentes competências a serem desenvolvidas (CNE, 2001, p.50-52).

Nesse sentido, acreditamos que o PIBID⁴ (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) que tem por finalidade “fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira” (BRASIL, 2010) é um espaço privilegiado e está sintonia com o perfil profissional que almeja a SBEM e a SBM e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura.

Outro objetivo do PIBID é antecipar a vivência dos acadêmicos com a sala de aula fazendo uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas) e a escola. Desta forma espera-se que os acadêmicos, ao desempenharem atividades em escolas públicas, se comprometam com o exercício do magistério na educação básica. Almeja-se com o programa a elevação da qualidade da escola pública “e, sobretudo superar problemas presentes nos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos das escolas publicas que apresentam baixo rendimento educacional” (LUCCAS, 2014, p.15).

O PIBID tem causado impactos no âmbito educacional, dos quais os principais tem sido a diminuição de evasão escolar no nível Básico de Ensino e o aumento da procura pelos cursos de licenciatura [...] e tem ocorrido uma melhoria do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) em escolas participantes do PIBID (LUCCAS, 2014, p. 17).

1720

Sem a pretensão de fazer um estado da arte das pesquisas realizadas sobre o PIBID percebemos que muitas delas analisam as percepções dos acadêmicos sobre o programa (FELÍCIO, 2014; LARGO, 2013) e que os trabalhos que enfocam a visão dos professores supervisores⁵ sobre esta política pública são em menor número. A partir da problemática anunciada surgiram vários questionamentos: Qual a visão dos supervisores sobre o PIBID? Eles se sentem co-formadores dos licenciandos? Como está sendo suas experiências como os projetos desenvolvidos nas escolas pelos pibidianos? Neste sentido, o presente artigo visa relatar as percepções que professores supervisores possuem sobre o PIBID⁶ de Matemática da UTFPR – Câmpus Toledo referente ao desenvolvimento de tal programa nas escolas parceiras.

Para este estudo, em fase inicial de análises, foi elaborado um questionário com oito questões abertas baseadas no terceiro artigo do decreto n.7.219 que dispõem sobre os objetivos do PIBID (BRASIL, 2010) e entregues para os quatro professores supervisores responderem. Três destes

⁴ Programa do Ministério da Educação, gerenciado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

⁵ Professores bolsistas que atuam nas escolas públicas parceiras e que acompanham as atividades dos pibidianos nas escolas e também são responsáveis pela formação inicial desses licenciados.

⁶ O PIBID é ofertado na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Câmpus Toledo, no curso de Licenciatura em Matemática e conta com vinte e quatro bolsistas, quatro professores supervisores e quatro colégios parceiros para o triênio 2013-2015.

professores iniciaram o projeto este ano e somente uma delas já tem uma experiência de mais de dois anos com o PIBID. A partir da análise do material, elencamos quatro temas que mais se destacaram nas respostas dos professores: políticas públicas, pibidianos na sala de aula, o professor supervisor, experiências dos supervisores. Para tratamento e análise dos dados utilizamos uma abordagem qualitativa. Segundo Denzin e Lincoln (1994), essa abordagem de pesquisa tem como principal característica buscar dar sentido ou interpretar os fenômenos de acordo com os significados que as pessoas trazem para eles. Nas próximas sessões serão apresentadas algumas percepções dos professores supervisores sobre as temáticas selecionadas por nós pesquisadores.

Políticas Públicas

O PIBID é uma política pública que visa o aperfeiçoamento e a valorização dos professores da educação básica. Levando em conta este aspecto, foi perguntado aos supervisores qual era o conhecimento deles perante o tema, e suas respostas foram:

“acredito que se todos os profissionais pudessem **vivenciar a prática na vida acadêmica**, muitos problemas seriam solucionados” (SUPERVISOR 1).

“A política pública oferece uma **ótima experiência**, pois nos auxiliam e nos pré-dispõem a **novas didáticas e táticas de ensinar**” (SUPERVISOR 3).

“Penso que essa política quando bem administrada veem ao encontro com os anseios dos acadêmicos, pois é uma **oportunidade de vivenciar na prática** o exercício da função docente” (SUPERVISOR 2).

“Acredito que é voltada para a educação e **aprimora os futuros profissionais**, sou a favor dela, porém acho que deveria ser ampliado para instituições privadas também e tendo a bolsa maior” (SUPERVISOR 4).

1721

As respostas dos professores evidenciaram que não possuem pleno entendimento sobre os objetivos do PIBID como uma política pública, pois suas respostas pautam-se sobre o que eles acreditam ser o grande diferencial do programa: vivenciar a prática, experiência, aprimoramento profissional, oportunidade de pré-dispor novas didáticas, etc.

Pibidianos na sala de aula

Quando são inseridos na escola, os pibidianos planejam, auxiliam e até ministram, juntamente com o professor aulas de caráter inovador, sendo que buscam diminuir as dificuldades existentes no processo de ensino-aprendizagem. Essa dinâmica corrobora com Tardif (2014):

A formação inicial visa habilitar os alunos – os futuros professores – à prática profissional dos professores e a fazer deles práticos e reflexivos. Isso significa que os programas de formação dos professores devem ser organizados em função de um novo centro de gravidade: a formação cultural e a formação científica [...] A formação geral deve ser adquirida antes da formação inicial, na qual **a formação deve ligar-se ao exercício da profissão** (TARDIF, 2014, p. 56).

Sabendo que o professor supervisor atua como co-formador destes futuros docentes e tendo em vista que um dos objetivos do projeto é elevar a qualidade da formação inicial, os supervisores relataram que a atuação dos pibidianos no colégio “durante a sua formação

acadêmica auxilia muito na futura profissão que irão desempenhar” (SUPERVISOR 1), pois “gera a oportunidade da articulação entre a teoria e a prática”(SUPERVISOR 2) pelo fato de estarem “vivenciando experiências cotidianas, sendo um momento de viver e aprender, pois esta relação pedagógica entre o educador, o educando e os pibidianos torna-se o ambiente de formação e escolha de uma futura profissão de educador”(SUPERVISOR 3). “Propicia também as inúmeras experiências tanto agradáveis ou não, ingressando ao mundo da docência e a realidade dos educandos de hoje” (SUPERVISOR 4).

O professor supervisor

Levando em consideração que um dos objetivos propostos pelo PIBID é mobilizar os professores das escolas públicas a contribuir para a articulação entre teoria e prática. Os supervisores relataram que a:

“inserção dos pibidianos para os educandos foi muito vantajosa, pois proporciona diferentes formas de ensinar, uma maior interação no conteúdo com aulas mais dinâmicas, dando um ritmo de novidade e motivação para os alunos”. (SUPERVISOR 3). “Já para os pibidianos é uma maneira de desenvolver melhor a futura carreira docente, não somente em sala de aula, mas também torná-los capazes de entender todo o processo pedagógico”(SUPERVISOR 2).

Experiências dos supervisores

1722

Tendo em vista a atuação do PIBID nas escolas estaduais os professores supervisores tiveram a oportunidade de vivenciar diversas experiências, dentre as quais citaram as mais relevantes:

- Os educandos participaram da oficina da calculadora simples, o qual ovacionaram os pibidianos, pois gostaram tanto das aulas que solicitam que os acadêmicos voltem, para que apliquem novamente o conteúdo e dão o assessoramento em conteúdos propostos por mim. (SUPERVISOR 3)
- Os Pibidianos auxiliaram os alunos em realização de exercícios, aplicaram a oficina da calculadora simples e científica e propiciaram um projeto de extensão no qual levaram os alunos do Colégio para conhecer o campus da UTFPR e participar de uma aula no LEM (Laboratório de Ensino da Matemática) e da I GINCAMAT (Gincana da Matemática). (SUPERVISOR 2).
- Os alunos participaram de um projeto sobre a História da Matemática, da oficina da calculadora simples, estudos em contra turno, ambas sendo ministradas pelos bolsistas do PIBID, de modo que tem ajudado na melhora dos alunos. (SUPERVISOR 1).
- Os Pibidianos aplicaram a oficina da calculadora científica um projeto chamado “Aprender pra Valer”, que consistia em preparar os alunos para a Prova Brasil. Aconteceram algumas aulas no laboratório de informática com oficinas de Função de 1ª Grau. Porém a experiência mais significativa foi o aumento do IDEB que teve um aumento de 4,0 para 5,0, sendo que a estimativa deste índice seria apenas para o ano de 2021. (SUPERVISOR 4).

Conclusão

Analisando as respostas dadas pelos supervisores, foi possível perceber que eles são a favor do PIBID, pois as percepções dos professores sobre o PIBID são positivas. Em suas respostas sinalizam que o programa possibilita rever e melhorar a didática em sala de aula,

propicia aos alunos da educação básica métodos diferenciados e criativos de aprender e torna possível aos acadêmicos de licenciatura ingressar na sala de aula antes do estágio obrigatório. Ambos concordaram que eles, os supervisores são fundamentais para que os pibidianos aprimorem a tática de ministrar aulas e que todos juntos vivenciam muitas experiências significativas para a aprendizagem. Entretanto quanto ao aspecto das políticas públicas evidenciaram que não possuem um conhecimento pleno do tema, sendo que seria importante para uma melhor participação no programa.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 009/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 jan. 2002. Seção 1, p. 31.
- BRASIL. Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2010. Seção 1, p. 4.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. - Handbook of qualitative research. London, Sage Publication, 1994. 643p.
- FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, maio/ago. 2014.
- LARGO, Vanessa. O PIBID e as relações de saber na formação inicial de professores de Matemática (tese de doutorado Ensino de Ciências e Educação Matemática) Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, 2013. Londrina, 214 f.
- LUCCAS, Simone; et al. Fórum Estadual das Licenciaturas em Matemática – **As implicações do PIBID na formação do futuro professor de Matemática: um panorama do que já foi feito e do que é possível fazer.** Cornélio Procópio, PR, 2014.
- SBEM. Boletim da Sociedade Brasileira de Educação Matemática, número 21, fevereiro de 2013, pp.1-42.

O PIBID E A DEFINIÇÃO DE UM CAMPO TEÓRICO E METODOLÓGICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

Paloma Mariana Caetano¹

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo apresentar resultados parciais das reflexões desenvolvidas no grupo de Estudos do Projeto Pibid/História/Unioeste iniciado no ano de 2014. A partir das discussões feitas no grupo de estudos foi possível delinear a proposta de se desenvolver um ensino de História pautado por uma relação problematizadora do tempo presente e engajado socialmente com os grupos sociais subalternos. Paralelamente procuramos definir uma postura metodológica de ensino de História coerente com esta definição teórica. Assim, em síntese, o que pretendemos nesta comunicação é apresentar algumas considerações sobre a articulação entre o método dialógico e libertário de educação proposto por Paulo Freire e um ensino de História socialmente engajado.

Palavras-chaves: História. Ensino. Método Dialógico.

O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível de ação. (Paulo Freire)

No Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de História, de Marechal Cândido Rondon – PR, nós realizamos algumas reflexões no interior do grupo de estudos, que, resultaram nas questões propostas nesta comunicação. Assim, buscaremos apresentar aqui nossa leitura sobre o conceito de História e sua importância na vida social e como desenvolvê-la, de maneira coerente no âmbito da esfera escolar.

Considerando o fato de que não existe uma única definição para a ciência histórica, procuramos afirmar em nosso projeto qual é a concepção que orienta nossa prática. Nesta direção, inicialmente partimos da proposição feita por Bloch de que a História não é uma ciência do passado. Para este autor, a História é ciência dos homens no tempo. Esta ciência é sobretudo uma forma de conhecimento produzida no tempo presente:

Na verdade, conscientemente ou não, é sempre com as nossas experiências quotidianas que, para a diferenciar, ali onde deve ser, novas aparências, damos, em última análise, os elementos que nos servem para reconstruir o passado. (BLOCH, 1997, p. 101)

Isso evidencia que é o nosso presente que nos motiva a olhar o passado. São as questões impostas pelas demandas do dia a dia, presentes em nossas rotinas, que nos fazem

¹ Graduanda do 2º ano do Curso de História, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Marechal Cândido Rondon-PR. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, financiado pela Capes, sob coordenação da Profª. Drª. Aparecida Darc de Souza. E-mail: palomacaetano07@hotmail.com

pensar: mas por que isso é assim? Será que sempre ocorreu desta forma? Onde isto se iniciou e de que maneira? Deste ponto de vista a ciência histórica é, antes de tudo, uma ciência indagadora e problematizadora. O conhecimento histórico resulta do esforço de questionamento no tempo presente. O de historiador é de observar o mundo, questioná-lo. É a partir destas questões que ele investiga o passado, pois como observou Febvre

Só é digno desse belo nome aquele que se lança totalmente na vida, com o sentimento de que ao mergulhar nela, ao penetrar-se de humanidade presente, decuplica as suas forças de investigação, os seus poderes de ressurreição do passado. De um passado que detém e que, em troca, lhe restitui o sentido secreto dos destinos humanos. (FEBVRE, 1989, p.50)

A história deixa de ser vinculada a uma ciência que se destina a estudar o que se passou, o que já está definido e acabado e permite que o presente de sentido e significado ao passado. Sobretudo, vale a pena ressaltar que é o presente que permite problematizar as contradições da realidade e que o passado ainda está em um processo de (re) descobertas e (re) formulações.

Para exemplificar o que estamos discutindo, que é por meio do presente que entendemos o passado, basta observarmos nosso comportamento perante o tempo. Desde crianças aprendemos que existe uma hora determinada para acordar, para almoçar, estudar, dormir. Ao frequentar o ambiente escolar, as horas servem para indicar o horário: das aulas, da entrada, do intervalo, da saída. Quando se começa a trabalhar existe a jornada de trabalho que se deve cumprir diariamente, semanalmente, mensalmente, anualmente, controlada por instrumentos como cartão ponto. Mas a relação do homem com o tempo nem sempre foi deste modo.

O tempo se tornou uma moeda de troca a partir de um processo histórico. Thompson, em “Tempo, Disciplina de Trabalho e Capitalismo Industrial” demonstra, citando o trabalho dos tecelões, de artesões e de pequenos camponeses, que suas funções eram inicialmente controladas pela necessidade da produção, e não pela imposição de quantas peças devem ser produzir por minuto, de quanto tempo um trabalhador leva em média para desenvolver uma tarefa.

O que desejo salientar, chamando a atenção para este aspecto, é que a alteração do sistema de manufatura para o industrial só faz sentido se entendermos como estas modificações influenciam na atual forma de trabalho, no jeito das pessoas pensarem, agirem, e, de controlarem o tempo. Do mesmo modo, que por ser desta forma, procuremos na transição dos séculos XIV para o XV vestígios para tal transformação.

Para além desta perspectiva compreensiva da relação entre presente e passado característico da investigação histórica, procuramos incorporar às nossas discussões as contribuições apresentadas por Chesneaux. Em seu estudo ele destacou o sentido instrumental do conhecimento histórico na definição das ações dos homens no tempo presente, pois:

Se o passado conta, é pelo que significa para nós. Ele é o produto de nossa memória coletiva, é o seu tecido fundamental. Quer se trate daquilo que se sofreu passivamente – Verdun, a crise de 1929, 1930, a ocupação nazista, Hiroshima – ou do que se viveu ativamente – a Frente Popular, a Resistência, Maio de 1968. Mas esse passado, próximo ou longínquo, tem sempre um sentido para nós. Ele nos ajuda a compreender melhor a sociedade na qual vivemos hoje, a saber o que defender e preservar, saber também o que mudar e destruir. A história tem uma relação ativa com o passado. O passado está presente em todas as esferas da vida social. O trabalho profissional dos historiadores especializados faz parte dessa relação coletiva e contraditória de nossa sociedade com seu passado. (CHESNEAUX, 1995, p. 22)

Esta relação entre presente e passado, como observou o próprio Chesneaux, não é neutra. A relação ativa e questionadora do historiador com o passado é, sobretudo uma relação histórica e socialmente construída. Ela é produzida no terreno da luta de classes e precisa ser compreendida a partir desta tensão. Por tudo isto, Chesneaux reafirma que a definição do sentido da produção do saber histórico é um ato político que pode contribuir para a manutenção ou subversão da realidade que rodeia o historiador.

1726

Todas estas reflexões se tornaram significativas para delimitarmos a concepção de História que orientará nossa prática dentro do projeto Pibid/História. A partir dela podemos pensar um ensino de História capaz de promover uma reflexão crítica sobre a sociedade em que vivemos, sobre nossa realidade. A História se torna mais do que uma disciplina, mais que a relação passado/presente é a forma de pensar criticamente as ações dos homens dentro de diferentes temporalidades.

Definida a concepção de História dentro da proposta do projeto buscamos, no grupo de estudos, definir um princípio metodológico que nos permitisse trazer esta perspectiva para o interior da prática de ensino. Nesse sentido, a metodologia de ensino dialógico propostas por Paulo Freire condiz com a noção de história que buscamos trabalhar no PIBID, uma vez, que permite a problematização e o enfrentamento das contradições do mundo real baseada em uma História do tempo presente, questionadora e engajada.

O método dialógico é uma peça fundamental da proposta que buscamos desenvolver no ensino de História dentro do projeto. Justamente porque trata-se de um diálogo emancipador, que busca reafirmar no educador e no educando, a sua condição de sujeito

cognitivo e social engajados com a perspectiva da mudança social. Afinal com destacou Paulo Freire:

[...] deveríamos entender o “diálogo” não como uma técnica *apenas* que podemos usar para conseguir obter alguns resultados. Também não podemos, não devemos, entender o diálogo como uma *tática* que usamos para fazer dos alunos nossos *amigos*. Isso faria do diálogo uma técnica para a manipulação, em vez de iluminação. Ao contrário, o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos. Está claro este pensamento? Isto é, o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem. (FREIRE, 1987. 123)

Partindo desta perspectiva o diálogo no ensino de História representa o momento da problematização da realidade vivida. É o momento em que nos vemos instigados a entranhar o que é conhecido e lançar mão da reflexão e na pesquisa histórica para produzir uma nova leitura sobre a realidade vivida. Deste modo, criticar a realidade é fundamental para a produção do saber histórico que estamos propondo.

Mesmo ciente de que “*o processo didático na sala de aula não pode, por si só, refazer a sociedade*” (FREIRE, 1987, p.161), qual é o ambiente em que se pode ser debatido seriamente estas questões, com jovens e adolescentes, senão em um ambiente escolar? É por meio do estranhamento e do incômodo que podemos instigar os alunos a serem mais críticos diante do mundo em que estão inseridos. É por meio das contradições evidenciadas que esses sujeitos, podem refazer e transformar a realidade, numa ação não apenas do nível das ideias e conceitos, mas na prática de suas condutas.

1727

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLOCH, Marc. **Introdução à História**. Tradução de Maria Manuel, Rui Grácio e Vítor Romaneiro. Lisboa: Publicações Europa-América, 1997.

FEBVRE, Lucien. **Combates pela História**. Lisboa: Editora Presença, 1989.

CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tabula rasa do passado? – Sobre a história dos historiadores**. São Paulo: Editora Ática, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 17ª edição, 1987.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy. OLIVEIRA, Miguel Darcy. **Pesquisa social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transforma-la.** CEI – Caderno n°20, Editora Tempo e Presença: Rio de Janeiro, 1978.

THOMPSON, E. P. Tempo, disciplina de trabalho e capitalismo industrial. In.: **Costumes em comum.** Trad. Rosaura Eichenberg. Editora Schwarcz, São Paulo.

O PIBID E A DIVERSIDADE DE CRENÇAS, RAÇAS E ETNIAS NA ESCOLA, UMA ANÁLISE DISCURSIVA

Bruno Novaes¹

Vanda Maria Silva Kramer²

Resumo: A escola pública como uma instituição de ensino recebe uma grande quantidade de público com diferentes realidades e com diferentes valores, considerando essa realidade é necessário promover uma igualdade de valores dentro da sala de aula. Então o PIBID pode ser uma arma da igualdade e os bolsistas acadêmicos do projeto, podem fugir da mesmice da maioria das aulas de geografia na escola pública e promover uma discussão para garantir a igualdade. Esta discussão deve ser contínua e muito bem embasada. É preciso trabalhar com continuamente, instrumentalizado com múltiplas ferramentas e esgotar todas as vias que abordem os temas ligados a diversidade de crenças, a igualdade lutar e por fim a qualquer tipo de violência por crença, raça, opção, etc. Diante desses fatos o objetivo deste trabalho e promover uma discussão que venha tornas as diferenças comuns a nossos olhos.

Palavras-chave: Tempos Pós Modernos. Bulling. Diversidade. Educação.

A antiguidade clássica e o método de ensino antigo.

Começamos este texto lembrando, por exemplo, que até o início do século XX uma das justificativas para a não extensão às mulheres do direito ao voto baseava-se na idéia de que elas possuíam um cérebro menor e menos desenvolvido que o dos homens.

Este imperativo de encontrar no corpo as razões de tais diferenças, ou seja, de especializá-las ou naturalizá-las, explica-se pela preponderância formal dos princípios políticos do Iluminismo, muito especialmente do princípio da igualdade. Depois da Revolução Francesa, nas democracias liberais modernas, apenas desigualdades naturais, inscritas nos corpos, podiam justificar o não acesso pleno à cidadania (BRASIL, 2008)

Além de relações históricas, há em situações bem cotidianas uma espécie de sinergia entre atitudes e discursos racistas, sexistas e homofóbicos. Um exemplo talvez banal: se um adolescente ou aluno manifesta qualquer sinal de homossexualidade, logo aparece alguém chamando-o de “mulherzinha” ou “mariquinha”. O que poucos se perguntam é por que ser chamado de mulher pode ser ofensivo? Em que sentido ser feminino é mau?

Aqui pode ser visto o modo como a misoginia e a homofobia se misturam e se reforçam. A discriminação em relação às mulheres ou ao feminino articula-se à discriminação dos sexualmente diferentes, daqueles que são sexualmente atraídos por pessoas do mesmo sexo.

¹ Acadêmico do Curso de Geografia da UNESPAR/PARANAVAÍ E BOLSISTA DO PROGRAMA PIBID/CAPES.- 12brunoonho@gmail.com

² Professora coordenadora do Programa de Bolsas do PIBID/CAPES –Subprograma de Geografia da UNESPAR/PARANAVAÍ- vdkramer@onda.com.br

Na antiguidade, o método que as escolas trabalhavam pouco contribuía para a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, aquela cena clássica do professor na frente da sala e os alunos ouvindo o que ele diz, já não é aceitável em nosso tempo, pois vivenciamos um período de profundas transformações na atualidade (PESSOA, 2009).

E assim sendo, como a geografia é uma ciência que estuda o meio e o homem, esta também deve evoluir apresentando novos métodos de ensino e utilizando uma abordagem de inclusão de raças, religiões etc. Muito se discute sobre como fazer, sobre a vergonha de apresentar essa verdade ao mundo, mas no mundo atual a vergonha de certas coisas só vão nos trazer atraso, tendo em vista que é preciso ter coragem para tentar mudar certas realidades sociais (PESSOA op.cit).

Ainda é preciso que o professor tenha uma boa formação voltada para esses temas para que tenha capacidade de agir em sala. É nesse ponto que entra o PIBID, pois ele dá oportunidades para os acadêmicos conhecerem a realidade das escolas públicas e com isso construirão táticas de ensino inovadoras, pois no PIBID se trabalha em equipe e quando se trabalha em equipe pode-se discutir o que fazer e como fazer tendo vista que terão mais idéias para melhorar a sociedade em que vivemos (KRAMER, 2013).

1730

A pibid nos contextos sociais da escola.

O PIBID tem o objetivo de contribuir para o balanceamento entre a prática e a teoria que são importantíssimas para a formação de um bom professor, mas de que vale esse incentivo se os acadêmicos do PIBID não arregaçarem as mangas e irem à luta por um mundo com mais igualdade? Se fosse para fazer assim, não bastariam as aulas de geografia que já são dadas na escola? De nada servira esse projeto se não tivermos coragem de inovar, fazer crítica ao sistema de ensino que até hoje está em vigor. Nosso desafio é preparar aulas com conteúdos polêmicos ou divisórios de opinião para criar no aluno uma visão crítica da sociedade em que vive.

O projeto da CAPES tem potencial para isso, pois diferente dos professores já graduados, os acadêmicos têm tempo para preparar boas aulas e com isso melhorar o ensino e promover o respeito entre as culturas, já que todo indivíduo tem direito de expressar sua crença, sua cultura e não ser discriminado e nem sofrer qualquer tipo de abuso, crítica ou chacota por isso. Essas coisas são direitos básicos do ser humano e nos temos o dever de lutar por elas, pois são os nossos próprios direitos e como professor também tem que abrir os olhos

de nossos estudantes para que estes possam lutar por seus direitos de igualdade e para que seja respeitado como deve e merece.

Desenvolvido:

Este trabalho foi realizado no Colégio Estadual Marins Alves de Camargo – EFMT em Paranavaí-PR, com alunos do nono ano do Ensino Fundamental, numa sala de aulas que atuamos como bolsistas do PIBID.

Para o desenvolvimento das atividades de discussão sobre a temática DIVERSIDADE DE CRENÇAS, RAÇAS E ETNIAS NA ESCOLA utilizamos as seguintes ferramentas metodológicas:

A legislação que aborda o direito de igualdade e o princípio de liberdade;

Trecho de textos literários e jornalísticos que abordam tema sobre relações homo-afetivos, comportamentos diferentes do padrão social convencional, situações conflitantes entre raças diferentes; diferenças entre os cidadãos em geral e conflitos étnicos;

Relato de Experiências: Uma rodada de debates com relatos dos alunos sobre alguma situação que lhes promoveu o constrangimento ou que vivenciou uma situação conflitante;

Questionamentos: Respostas a 5 perguntas formuladas pelo professor orientador, para que grupos de 5 alunos discorressem as respostas mais coerentes;

Exposição das respostas e análises dos resultados.

1731

Conclusão

Após a aplicação dessas práticas pedagógicas que duraram 2 semanas em 4 aulas. Após ler as respostas e analisar os trabalhos dos alunos, foi possível escrever este trabalho e chegar a uma análise discursiva. Nós como cidadãos devemos ter consciência de nossos deveres, e que o nosso direito acaba onde o do outro começa.

Para isso é preciso que tenhamos essa educação de berço, a escola pode sim ajudar, mas é preciso fazer um trabalho em parceria com os pais de nossos alunos para que eles contribuam com nosso trabalho e nossa visão de mundo.

Concluimos que de nada adianta termos um professor esforçado e uma equipe pedagógica que não propicia esta aproximação entre os mestre e pais de alunos. E mesmo que ela propicie esta aproximação e se os pais não aceitarem esse novo contexto de igualdade será muito difícil que consigamos criar no aluno um sentimento de respeito e amor mutuo, pois ele terá duas fontes de informação dizendo coisas contrarias e normalmente os pais são que tem maior domínio sobre a cultura dos filhos.

Precisamos unir professores, pedagogos e pais de alunos, todos voltados para um só objetivo que renovará o ensino da geografia na escola pública e certamente não veremos mais crianças sofrendo bullying por ser diferente dos demais, pois todos entenderão que todos têm nossas particularidades e diferenças e cada um ao seu próprio modo criara um ambiente de aceitação de diferenças.

Referências Bibliográficas:

BRASIL- Ministério da Educação - **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília. 2004. Disponível em: <<http://diversidade.mec.gov.br/sdm/arquivos/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 17 de Set. 2014.

KRAMER, V.M. S. Objetivos e justificativas do subprojeto de Geografia. UNESPAR/PARANAVAÍ. **Propostas de trabalho e abordagens metodológicas para a grade curricular acadêmicas de 2014**. Paranavaí. PR 2013

PESSOA, R.B. **Da origem da geografia crítica escolar**. São Paulo, 2009. 01 p.

CAPES, www.capes.com.br:filosoparanavaí.blogspot.com.br. Acessado em 15 de set, 2014.

O PIBID E A EXPERIMENTAÇÃO DE BAIXO CUSTO NO ENSINO DE FÍSICA

Fabiana Alvino de Oliveira¹
Gustavo Roger da Silva¹
Paulo Roberto Angélico²

Resumo: Este trabalho objetiva relatar as ações dos bolsistas do PIBID na escola e a influência do programa de iniciação à docência na formação do licenciado. O projeto ocorre no laboratório de Física do Colégio Estadual Vicente Rijo de Londrina onde os bolsistas ministram aulas teóricas e práticas utilizando kits experimentais de baixo custo.

Palavras-chave: Física. Experimentos de baixo custo. Ensino e aprendizagem.

1. Introdução

O ensino de Física nas escolas brasileiras passa por uma crise de identidade que já dura muitas décadas. A ênfase abusiva ao formalismo matemático e a inexistência de atividades experimentais investigativas caracterizam a maioria das aulas de Física no Brasil. Esta crise de identidade é perversa, pois retira da Física toda a beleza que provém da relação entre teoria e prática. O gosto pela Física se esvai no ralo da matemática abstrata. Hoje os alunos calculam muito sobre algo que entendem muito pouco.

São muitas as razões para isso acontecer, mas a principal talvez seja a formação deficiente dos professores que ensinam a disciplina, que na sua maioria não tem licenciatura em Física. Segundo o censo 2003 MEC/INEP, no período 2002-2010 o número de licenciados estimados em Física é 10% do número de licenciados em Matemática. A tabela abaixo (GOBARA07) mostra isso:

Tabela 1 - Números de licenciados estimados por disciplina.

Disciplina	Números de Licenciados 2002-2010
Língua Portuguesa	221981
Matemática	162741
Biologia	126488
Geografia	89121
Química	25397
Língua Estrangeira	219617
Educação Física	84916
Educação Artística	12400
História	102602
Física	14247

Os professores, em

sua maioria, não admitem formação precária e tentam justificar a falta de práticas experimentais ao discurso da falta. Falta laboratório, falta equipamento, falta dinheiro, falta

¹ Departamento de Física, bolsista PIBID - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR

² Professor Supervisor do PIBID - Colégio Estadual Vicente Rijo

tempo, falta laboratorista, falta tanta coisa. Na realidade o que falta é mais professores com formação sólida em Física.

O principal objetivo deste trabalho é apresentar uma forma de resgatar a identidade experimental à Física do Ensino Médio.

2. Desenvolvimento

Em sala de aula, os alunos são divididos em grupos, normalmente de 4 a 5 alunos, totalizando até oito grupos (dependendo do número de alunos em cada sala), no decorrer das aulas, juntamente do conteúdo teórico, são apresentados os KITS das experiências que são relacionados com a aula dada, nem todos os experimentos podem ser passados para as bancadas em que os alunos estão, por vários aspectos, porém sempre que isso ocorre é chamado pelo menos um aluno à frente da sala, na bancada do professor para que ele realize o experimento.

Outro aspecto a ser mencionado é a montagem dos cadernos dos alunos que é preenchido como um livro de pesquisa, com índice para as aulas, do seguinte modelo: na frente da folha o conteúdo ministrado na sala, e no verso, a lição de casa, normalmente se é pedido uma pesquisa sobre a aula ou então uma lista de exercícios.

1734

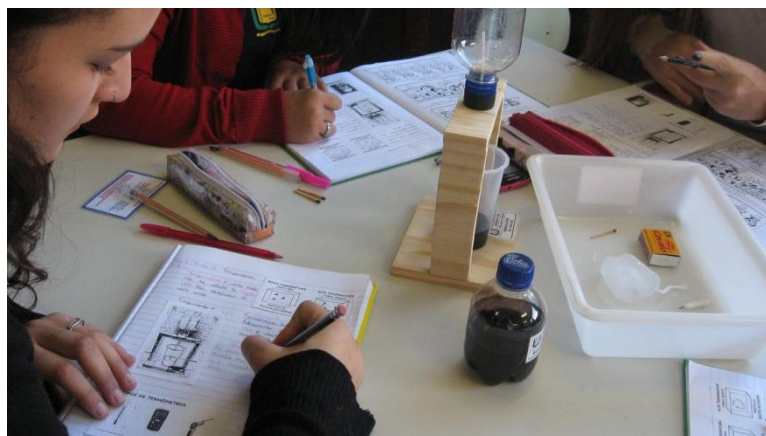


Figura 1 –
Alunos realizando e
registrando experimentos

Um bom exemplo de como acontece o desenvolvimento das atividades em sala de aula, tendo em vista quesitos motivacionais e lúdicos, são as aulas sobre o experimento de Oersted e sobre Força Magnética que, a partir do uso de experimentos, em conjunto com o conteúdo teórico, conseguem explicar com clareza aos alunos fenômenos que não são tão fáceis de visualizar.

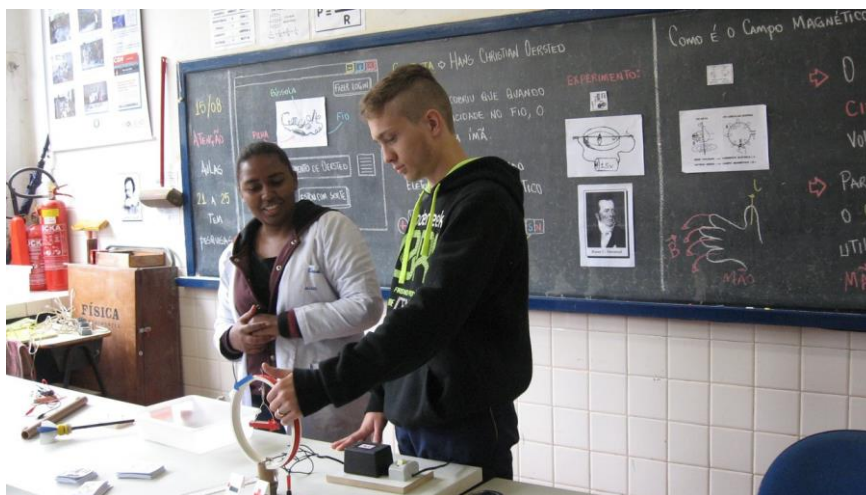


Figura 2 – Aula sobre Experimento de Oersted

Nessa etapa quando os bolsistas estão em sala, sua função inicialmente é observar o professor supervisor ministrar pelo menos uma aula sobre o assunto para que então sob a sua supervisão e aconselhamento possa fazer a regência em uma seguinte turma, ministrando o mesmo conteúdo da aula anterior, auxiliam na distribuição das figuras e fórmulas que preenchem os cadernos e os bolsistas também tiram dúvidas dos alunos, para que não haja uma interrupção durante a aula.

1735

3. Conclusão

A utilização de experimentos de baixo-custo nas aulas de Física restaura a identidade da disciplina e amplifica o prazer de aprender e ensinar. Pudemos identificar claramente o interesse, o engajamento e a participação dos alunos oportunizada pela interação entre teoria e prática. Conseguimos também compreender que a vivência na sala de aula e a utilização de experimentos contribuem para nossa formação, nos oferecendo formas mais significativas de moldar nossas aulas no futuro.

4. Referências Bibliográficas

GOBARA, Shirley Takeco; GARCIA, João Roberto Barbosa. As licenciaturas em física das universidades brasileiras: um diagnóstico da formação inicial de professores de física. Rev. Bras. Ensino Fís., São Paulo, v. 29, n. 4, 2007.

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180611172007000400009>.

Acesso em 21/09/2014.

O PIBID E A FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES ACERCA DAS VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS

July Cristina Santos de Mello¹
Lidiane Possamai²
Nelise Daniele Mocinski³
Viviane Borges Barcelos⁴

Resumo: O texto busca elucidar as experiências de iniciação à docência, promovidas pelo PIBID através das vivências das práticas de sala de aula, dinâmicas metodológicas de ensino, que permitem ao acadêmico elaborar reflexões que contribuem a sua formação enquanto futuro profissional docente. Tais aprendizados observados pela prática fundamentam-se teoricamente nos estudos já realizados pelo curso de Pedagogia, mantendo um vínculo entre estes. Consideram-se os múltiplos elementos que excedem desta relação, e que influem sobre o processo de ensino-aprendizagem, salientados pelo: Contexto escolar; Situação social e econômica das famílias dos educandos; Diversidade e Preconceito.
Palavras – Chave: Formação. Experiência. Aprendizagem. PIBID.

O PIBID Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência vem aproximando os acadêmicos dos cursos de licenciatura às instituições escolares estabelecendo vínculos de formação com professores, alunos e comunidade. Desta maneira, tende-se a proporcionar o acúmulo de experiências através das observações e reflexões realizadas acerca das situações vivenciadas, contribuindo para uma maior clareza dos elementos que compõe o ser professor, considerando os pressupostos que alicerçam o trabalho educativo.

Nas situações pedagógicas vivenciadas nas escolas é possível perceber como ocorre o processo ensino aprendizagem em sala de aula, em específico, a alfabetização, caracterizando aspectos de significativa importância, pois os alunos necessitam adquirir a consciência sobre tal processo. Porém, faz-se necessário o envolvimento e dedicação dos mesmos, culminando em um melhor aproveitamento, tendo em vista que este processo se dá de maneira gradativa.

No trabalho realizado em sala, tem-se a preocupação em auxiliar o aluno em suas necessidades, afim de que os mesmos realizem as atividades e assim aprendam com mais facilidade. É possível perceber nas diversas situações que estes encontram dificuldades, uns mais, outros menos, portanto as intervenções, e problematizações são fundamentais para o efetivo ensino e a aprendizagem destes. Estas ocorrem por meio de explicações das

¹ Acadêmica do 3º ano do curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão. Bolsista do PIBID. E-mail: juul.y@hotmail.com.

² Acadêmica do 1º ano do curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão. Bolsista do PIBID. E-mail: lidianepossamai@hotmail.com.

³ Acadêmica do 1º ano do curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão. Bolsista do PIBID. E-mail: nelisedaniele@gmail.com.

⁴ Acadêmica do 1º ano do curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão. Bolsista do PIBID. E-mail: viviane_150@hotmail.com.

atividades, correção e o envolvimento com o processo de ensino, utilizando de recursos e teorias estudadas no curso de Pedagogia, os intercalando na prática de atuação.

Ensinar requer muitas habilidades e conhecimentos sobre todo o contexto em que o processo educacional se apresenta, e pelo PIBID tem-se a possibilidade de se estar desenvolvendo tais critérios que contribuem para a formação profissional, promovendo indivíduos mais preparados e conhecedores de sua prática de atuação. Além desta contribuição, cabe ressaltar que, a prática dessa atuação permite a reflexão sobre os conceitos envolvidos em uma visão mais ampla de todo o contexto social, de afetividade, de um meio favorável que os alunos estabeleçam no ambiente escolar e fora dele. Identificar esses aspectos é fundamental para que a aprendizagem aconteça de modo significativo.

Dessa atuação, tais pressupostos consideram o conhecimento da criança de modo integral, bem como a influência e a participação dos pais nesse processo, de auxiliar os filhos e se fazer presente na vida escolar dos mesmos, contribuindo para sua educação. O contexto em que o aluno se insere é de total contribuição para o desenvolvimento e aprendizado, se concretizando de maneira contínua e gradativa, tanto no processo cognitivo, afetivo, social e motor.

O meio envolve muitos aspectos culturais, da prática, de interação e de toda a sociedade, que impulsiona o aluno para se apropriar de todo o conhecimento que a escola possibilita aprender. Tais elementos, por se tratarem de experiências que somente se estabelecem por essa prática de atuação em sala de aula, que é oportunizada pelo PIBID, contribuindo desse modo para conhecer e aprender a solucionar tais acontecimentos que se sucedem na ação educativa. É através desse contato direto com os alunos, atividades, professora e instituição que muito tem-se aprendido no que diz respeito a construção e atuação de futuros professores.

Pelo fato da escola atender a uma comunidade carente, onde a maior parte dos alunos é de famílias em condições socioeconômicas precária, como consequência todos os problemas refletem na aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Fica evidente a dificuldade de aprendizagem e a falta de concentração dos alunos que convivem com a violência doméstica, atos infracionais de pais ou irmãos mais velhos, pela violência na comunidade, e até mesmo o fato de se alimentarem de forma inadequada.

É possível perceber um grande descaso dos pais, visto que muitos deles usam a escola como uma maneira de depositar seus filhos, em que seu comparecimento restringe-se a levá-los e buscá-los, isso quando não deixam a responsabilidade para um vizinho ou conhecido da

família, não participam do desenvolvimento e não demonstram interesse algum na vida escolar de seus filhos, muitos nem comparecem nas reuniões pedagógicas ou quando são convocados pelo professor ou pela direção para resolverem assuntos relacionados ao comportamento ou aprendizagem dos mesmos.

Em sala de aula é possível identificar sinais que deixam claro que esses problemas se refletem no rendimento escolar, alguns alunos chegam a relatar a violência que acontece em sua casa, ou atos sexuais dos pais ou de irmãos que eles presenciam por terem que dormir juntos no mesmo ambiente, não é difícil ouvir palavras de baixo calão usadas por eles. Relatam também que vão para a escola sem ter feito nenhuma refeição, um fator quase comum, e que sem dúvidas não permite que a criança tenha alguma concentração durante a aula enquanto sentem fome.

Por se tratar de um bairro de periferia existe, talvez mais do que em outras escolas, uma grande diversidade étnico-racial, cultural, religiosa e também diferenças físicas. Ao observar e fazer parte da rotina desta escola percebe-se que há muito dessas diferenças: Vê-se crianças negras, brancas, pardas, pobres, classe média, católica, evangélica, magra, gorda, uma infinidade de diferenças convivendo num mesmo ambiente.

1738

Apesar do estímulo ao respeito às diversidades existe o preconceito que acentua situações de brigas e de violência, entre as próprias crianças. Por exemplo, uma situação que chama atenção neste sentido, ocorreu durante uma atividade livre das crianças. As meninas estavam brincando de “casinha” na divisão de “quem seria o que”, elas denominaram uma aluna negra para ser a empregada doméstica. Isso caracteriza uma atitude preconceituosa que as crianças adquirem fora da escola e trazem para dentro desta, e o que é pior, com certa naturalidade o que dificulta cada vez mais o trabalho da escola em reverter esses pensamentos e fazer com que eles entendam que é errado.

É evidente que certos pensamentos e atitudes preconceituosas das crianças são resultado do que veem em casa ou na rua. Não só a família, mas muitas vezes os meios de comunicação são responsáveis por manipular o pensamento dos alunos. Contudo é necessário que se considere o fato de serem crianças, deve-se então olhar com os olhos deles e perceber a inocência que existe e que eles tratam essas situações.

Através das observações realizadas e em conversa com a professora sobre a diversidade e o preconceito, é possível constatar que na sala do 1º ano “C” este último ocorre de maneira acentuada a uma aluna muito pobre, que muitas vezes vem suja e cheirando mal e por isso as crianças não querem brincar nem fazer atividades com ela por conta disso.

Ainda segundo a professora, por se tratar de crianças pequenas, o diálogo sobre a diversidade e a inclusão desses alunos nas diversas atividades realizadas em sala de aula é fundamental, pois existem diversas etnias, cores, religiões, jeitos de pensar e agir o que dá a escola esse caráter tão diversificado. O fato é que a diversidade está presente em todos os lugares, não só na escola. Porém é lá, em meio ao processo de educação que é possível formar pessoas educadas e que sejam capazes de superar os preconceitos.

Excedem desses elementos intensas implicações quanto o processo de ensino – aprendizagem, uma vez que não apenas configuram o cenário educativo, mas acompanham os principais sujeitos nele envolvidos. Destes merecem destaque: A situação sócio-política e econômica das famílias, bem como a diversidade e preconceitos, eminentes a essa comunidade.

Concomitante a isso é possível ao acadêmico, extrair informações de tais influências, utilizando-as como instrumentos de formação profissional, considerando o vínculo entre teoria e prática, uma vez que este possui inquietante relevância, tanto nos cursos de formação de professores quanto na ação pedagógica em si.

Através da aproximação acadêmica ao exercício docente é possível que se façam importantes considerações em relação aos aspectos relativos à teoria e prática, tendo em vista que apesar de ambas estarem intimamente vinculadas, o equívoco que enaltece seu contraste ainda perdura. Tendo como base os estudos realizados no curso de Pedagogia, bem como a atuação do PIBID pode-se constatar que os elementos, já citados anteriormente configuram-se como importantes responsáveis para essa desagregação de valores.

Contudo não é conveniente que seja atribuída a culpa desse problema a um ou a outro sujeito, uma vez que a complexidade da situação está muito além disso, pois conforme Pimenta:

[...] “Na prática a teoria é outra”. No cerne dessa afirmação popular aplicada à formação de professores está a constatação de que o curso nem fundamenta teoricamente a atuação da futura professora, nem torna a prática como referência para fundamentação teórica. Que seja, carece de teoria e prática. [...] (PIMENTA, 2004, p.33).

Considerando esses pressupostos, pode-se vislumbrar que já na base da formação de professores ocorre essa dissociação, uma vez que ao assumir o exercício docente, o profissional não consegue estabelecer uma relação harmônica entre tais concepções.

Outro fator de elevada importância deve-se ao fato das teorias de aprendizagem não prover mais o suporte do qual exige a escola, uma vez que a interferência dos vários elementos faz com que ocorra uma rotatividade de acontecimentos antes desconhecida. Portanto, à luz de novas teorias deveriam partir do próprio profissional que ali se insere, pois ninguém melhor do que ele conhece as necessidades, os conflitos e os êxitos que permeiam seu trabalho.

REFERÊNCIAS

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

O PIBID E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS EM UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE GUARAPUAVA – PARANÁ

Denise Stüpp¹
Elisangela Casarotto Marques²
Helen Barbosa Nascimento³
Tatiane dos Santos de Almeida⁴

Resumo: Atualmente muito se discute sobre inclusão, que ganhou força depois da Declaração de Salamanca (1994). Temos como objetivo com este estudo compreender como os alunos com necessidades especiais são recebidos nas escolas, como pais, professores e alunos percebem a inclusão. Em uma escola de ensino fundamental, nos anos iniciais, no município de Guarapuava, foram feitas entrevistas com uma professora que atua na sala de recursos multifuncional e com a mãe de uma aluna com necessidades especiais. Uma aluna Pibidiana fez um relato de como está sendo a experiência de atuar em uma sala com um aluno incluso. Percebemos que a escola possui uma boa estrutura para receber os alunos com necessidades especiais, que os pais estão satisfeitos com a educação que seus filhos recebem e, para a aluna Pibidiana, a experiência tem sido gratificante e de grande importância para sua formação.

Palavras chave: Inclusão. Necessidades especiais. Aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

De acordo com pesquisas de Kasper; Loch; Pereira (2008, p. 233), os números do senso mostram um aumento significativo nas matrículas de alunos com necessidades especiais em escolas de ensino regular. Em relação ao número de crianças e de adolescentes com deficiência matriculados em escolas no nível fundamental é constatado a cada ano um aumento, de acordo com os dados do INEP em 2005. Esse aumento significativo das matrículas demonstram a necessidade urgente de providências quanto á inclusão das crianças com necessidades especiais nas escolas regulares, e, principalmente, de preparar estas escolas, pedagogicamente, espacial e organizacionalmente, para inclusão real das crianças.

O objetivo deste estudo foi o de discutir o processo de inclusão de alunos com necessidades especiais em uma escola de ensino fundamental, nos anos iniciais, no município de Guarapuava – Paraná, numa perspectiva de como a escola tem recepcionado estes alunos, se possui materiais adequados, como trabalha com os mesmos, e como os pais desses alunos

1741

¹ Aluna do segundo ano do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO. E-mail: denisestupp2013@gmail.com

² Aluna do segundo ano do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-oeste – UNICENTRO. E-mail: elicasarottopedagogia@gmail.com

³ Aluna do segundo ano do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-oeste – UNICENTRO. E-mail: helen.bn@hotmail.com

⁴ Aluna do segundo ano do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-oeste – UNICENTRO. E-mail: tatianedossantos.almeida@gmail.com

com necessidades especiais sentem/percebem que a instituição tem trabalhado com a inclusão, com a adaptação e o desenvolvimento das mesmas. O presente trabalho foi de cunho bibliográfico e com pesquisa de campo, onde foram feitas entrevistas com uma professora que trabalha na sala e recursos e com a mãe de uma aluna com necessidades especiais que frequenta a escola de ensino regular no município de Guarapuava – Paraná.

2. INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

A inclusão escolar é um tema que vem sendo muito discutido atualmente, ganhou força com a Declaração de Salamanca (1994), cujo documento constitui princípios e políticas relativos às necessidades especiais, seu principal foco sobre a inclusão escolar é que as escolas reconheçam as diferenças dos alunos proporcionando uma educação de qualidade, além de uma aprendizagem eficaz, e que promova estratégias e recursos para que isso ocorra.

No Brasil, a inclusão está amparada pela legislação que visa instruir as escolas a oferecerem o atendimento educacional que os alunos incluídos necessitem. A Lei Nº 9394/96 da LDB capítulo V, art. 59, incisos I, II, III, IV e V diz que o sistema de ensino deve assegurar aos educandos com necessidades especiais as mesmas condições de aprendizagem dos demais alunos, devendo a instituição oferecer currículos, métodos, técnicas e recursos pedagógicos adequados para atender as necessidades de alunos inclusos, com professores formados ou capacitados para atuar na integração deste alunado incluído no ensino regular e com acesso igualitário para programas sociais disponíveis.

Diante deste cenário, a Lei Nº 9394/96 da LDB art. 58 conceitua a “educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Ou seja, até mesmo o atendimento especializado deverá ser ofertado preferencialmente no ensino regular.

Deste modo, a Educação Inclusiva não pode significar a descontinuidade dos serviços da Educação Especial, pelo contrário, de certa forma, esses serviços são até ampliados na medida em que esta deixa de ser uma modalidade paralela, tornando-se um elemento integrante e integrador presente no cotidiano de todas as escolas.

Castro e Dall’Acqua (2013) em sua pesquisa verificou que as matrículas na educação especial em 2008 passaram de 691.488, 1,3% do total de matrículas da educação básica, para 820.433, 1,6% do total, em 2012. Um aumento de 128.945 matrículas, o que demonstra um acréscimo importante, porém que ainda mantém os índices em patamares inferiores a 2% do

total. Os dados apresentados indicam que as matrículas de alunos público-alvo da educação especial têm sido direcionadas, em sua maioria, para as classes comuns.

3. O PIBID E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

Sabendo que a inclusão escolar é um processo gradativo, é necessário o comprometimento da família e da comunidade em prol do desenvolvimento da aprendizagem da criança, passando assim a ser mais valorizada e gerando uma aprendizagem mais eficaz.

De acordo com a professora entrevistada da sala de recursos multifuncional, que trabalha há mais de cinco anos com alunos inclusos, a instituição no momento atende cerca de 10 alunos que possui alguma necessidade ou algum transtorno e todos esses alunos frequentam a sala multifuncional em seus contra turnos. Todos os trabalhos desenvolvidos neste ambiente têm um envolvimento familiar, coordenação pedagógica e professores.

O atendimento na sala de recursos deve ser diferenciado do trabalho realizado no ensino comum/regular, pois o objetivo desta sala é buscar diferentes maneiras que façam com que o aluno se desenvolva. A professora afirma que a escola está sendo vista como modelo para o município de Guarapuava com relação à inclusão de alunos que possuem alguma necessidade especial. Completa ainda que os demais professores estão sempre buscando melhorar o ensino, fazendo as devidas adaptações para que o aluno incluso desenvolva as mesmas atividades que os demais da turma, porém de forma adaptada.

Vale ressaltar que é de suma importância, a implantação da sala de recursos nas escolas regulares, programa este que foi instituído pelo MEC/SECADI na PORTARIA nº13 de 24 de abril e 2007, com o objetivo de apoiar as escolas inclusivas e fortalecer o processo de inclusão. Conforme descrito no parágrafo único do Art. 1º da referida portaria, a sala multifuncional “é um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos.”

Em entrevista feita com uma mãe de uma aluna inclusa, a mesma relata que a escola atende suas expectativas em relação à aprendizagem de sua filha e que tem o apoio dos professores no ensino dela. Relatou que sua filha já havia frequentado outras três escolas particulares e em nenhuma a aluna havia conseguido um bom rendimento escolar, pois muitas vezes estava inserida na turma apenas para socialização, mas não era ensinada, não havia preocupação em adaptar materiais para ela acompanhar a aprendizagem da turma. Ao matriculá-la na escola municipal, a mãe percebeu o interesse da instituição e dos professores

em ajuda-la. Também relatou que sua filha já participou de um projeto da Universidade, no Laboratório de Educação Especial, que foi quando ela começou a se desenvolver, reconhecer letras, formas, cores, entretanto, na instituição em que a mesma estava inserida não era dado continuidade a esse trabalho. E quando começou a frequentar a escola municipal referida, percebeu que a instituição deu continuidade a esse trabalho, utilizando o mesmo método e materiais adaptados, o que facilitou a alfabetização da filha.

A mãe relata que sente orgulho de a filha estar nesta escola, pois depois de tanto procurar uma escola que a aceitasse e ajudasse, encontrou uma que lhe deu segurança e que, segundo ela, está preparada para a inclusão. Em todo o tempo que estão na escola não houve nenhum tipo de preconceito, tanto dos funcionários quanto dos professores e alunos. Segundo a entrevistada, a filha evoluiu muito depois que começou a estudar nesta escola, pois teve a oportunidade de aprender, de ser alfabetizada, acompanhando a turma. Através do esforço dos professores em ensiná-la e adaptar materiais foi feito um trabalho com ela sem deixá-la à margem do ensino.

De acordo com uma Pibidiana que auxilia a professora regente de uma classe da escola com um aluno incluído, o PIBID tem sido essencial para que a inclusão aconteça. A Pibidiana auxilia o aluno nas atividades do cotidiano escolar, visando o desenvolvimento do mesmo. São realizadas atividades de maneira lúdica, sempre respeitando as dificuldades especiais e educacionais do aluno incluído.

1744

4. RESULTADOS:

Foram realizadas entrevistas com a professora da sala multifuncional da escola, com uma mãe de uma aluna incluída na escola e com uma Pibidiana que convive com um aluno incluído na turma. Além disso, foram realizadas observações durante as atividades do PIBID e percebeu-se que os alunos incluídos são bem recebidos pela escola, que os profissionais da instituição se preocupam em saber qual a necessidade do aluno e qual o melhor método para ensiná-lo, tudo isso em um trabalho conjunto entre os professores e a família do aluno.

Os resultados deste estudo permitem concluir que nesta escola existe uma boa estrutura para receber os alunos com necessidades especiais, muito ainda precisa ser feito, porém as professoras, em conjunto com os pais, tem desenvolvido um grande trabalho em prol das crianças com necessidades especiais, proporcionando a elas a oportunidade de estar na escola e aprender, pois esse é o direito de toda criança, estar na escola e receber um ensino de qualidade.

Na entrevista feita com a professora da sala de recursos observou-se que ela está preparada e sempre buscando aprender novas formas de ensinar, possibilitando uma adaptação dessas crianças. Em entrevista, a mãe de uma aluna inclusa relatou que a sua filha foi muito bem recebida e não sofreu preconceitos na escola, auxiliando no bom desenvolvimento na aprendizagem. Nas observações que as Pibidianas fizeram na escola foi notável que essa experiência qualifica muito a formação acadêmica, pois estar em contato com crianças com necessidades especiais e ter a oportunidade de vivenciar a inclusão na escola as preparam para enfrentar de forma consciente a futura atuação em sala de aula.

5. CONCLUSÃO:

Conclui-se que a inclusão de alunos com necessidades especiais é cada vez maior no nosso meio e, na cidade de Guarapuava, em que foi realizado o estudo, não é diferente do que é em outros lugares do Brasil, o Censo mostra isso. Tanto os professores quanto a mãe da aluna inclusa relatam que, de fato, a aluna está se desenvolvendo bem e foi bem acolhida pela escola, e as observações realizadas confirmam isso.

O processo de inclusão não é um processo fácil, é complexo e exige um esforço coletivo da escola, é necessário que todos se empenhem e trabalhem em conjunto. Efetivamente percebe-se que de fato a escola precisa trabalhar em conjunto, precisa do apoio da família, de materiais adaptados, de uma estrutura. Na escola observada, a inclusão para esta aluna foi positiva, mas isso devido ao fato de ela ter uma família participativa, que se envolve com a escola e da escola tê-la acolhido bem. E também pelo fato de ser uma escola que tem sala de recursos, pois muitas escolas não possuem ou não estão em funcionamento. Tudo isso levou ao sucesso da efetiva inclusão.

1745

REFERÊNCIAS:

CASTRO, V.D.B.; DALL'ACQUA, M.J.C. **Matrículas de alunos público-alvo da educação especial:** dados dos censos escolares entre 2008 e 2012. Londrina, 2013. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT02-2013/AT02-021.pdf>>. Acesso em 26 de ago 2014.

KASPER, A. A.; LOCH, m. v. p.; PEREIRA, V. L. D. V. **Alunos com deficiência matriculados em escolas públicas de nível fundamental:** algumas considerações. Educar, Curitiba, n. 31, p. 231-243, 2008. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a14>>. Acesso em 26 de ago 2014.

LEI nº 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf>. Acesso em 11 ago 2014.

PORTO, P. P. **Caracterização do atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncional:** um estudo do contexto paranaense. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2014/2014_-_PORTO_Patricia_Padilha.pdf>. Acesso em 25 de ago 2014.

O PIBID E A INTERVENÇÃO DAS AÇÕES COMPLEMENTARES NA ESCOLA

Ana Caroline Botelho Biazin¹
Ana Paula Willms²
Fernanda De Sousa³
Rafael Helmuth Kettermann⁴

RESUMO: O presente artigo visa relatar as experiências obtidas pelos acadêmicos do curso de Licenciatura em Matemática por meio do projeto PIBID e suas ações complementares de aprendizagem, as quais vêm sendo desenvolvidas no Colégio Estadual Professor Agostinho Pereira na cidade de Pato Branco, Paraná. As ações complementares têm como objetivo trabalhar em turno extraclasse com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem na disciplina de Matemática. Sendo desenvolvidas com os alunos atividades referentes aos conteúdos conceituais vistos em sala de aula, através de jogos, aulas expositivas, atividades em grupo e exercícios para reforço do conteúdo. Com isso entendemos a importância que o PIBID possui, como auxiliador no ensino e aprendizagem tanto dos bolsistas, como dos alunos participantes do projeto.

PALAVRAS- CHAVE: PIBID. Ações Complementares de Aprendizagem. Matemática.

INTRODUÇÃO:

O trabalho descrito aqui é fruto de atividades realizadas em sala com os alunos participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID oferecido pelos acadêmicos do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR campus Pato Branco, que conta atualmente com dezenove bolsistas atuando em quatro escolas, onde são realizadas atividades que buscam atender os mesmos objetivos de aprendizagem.

Os bolsistas PIBID desenvolvem várias atividades nas escolas parceiras, como observações do espaço pedagógico, observações de aulas, participação em eventos da escola e oficinas de atividades complementares.

Nas oficinas de Atividades Complementares, os bolsistas trabalham com alunos que apresentam maior dificuldade de aprendizagem no ensino da matemática, onde primeiramente são instigados a identificar em quais aspectos tais dificuldades estão mais evidenciadas e seus respectivos níveis, onde por meio de estudos buscam recursos para que tal impasse seja vencido. Sabe-se que ensinar matemática não é uma tarefa simples, visto que é necessário mostrar aos alunos a importância desse conhecimento em seu cotidiano, definir estratégias

¹ Graduando em Licenciatura em Matemática pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Bolsista do PIBID/CAPES. ana_botelhotkd@hotmail.com

² Graduando em Licenciatura em Matemática pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Bolsista do PIBID/CAPES. anapaulawillms@hotmail.com

³ Graduando em Licenciatura em Matemática pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Bolsista do PIBID/CAPES. ferzinha_re@hotmail.com

⁴ Graduando em Licenciatura em Matemática pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Bolsista do PIBID/CAPES. rafael_ketermann@hotmail.com

para que essa aprendizagem não se dê apenas de forma mecânica e passageira, mas também de uma maneira crítica e reflexiva sobre o conhecimento adquirido.

O PIBID NO COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR AGOSTINHO PEREIRA

O que é o PIBID?

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID é um programa que oferece bolsa para estudantes de cursos de licenciatura plena, para que eles exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de ensino básico, aprimorando sua formação e contribuindo para a melhoria de qualidade dessas escolas. Para que os alunos sejam acompanhados e orientados, há bolsas também para coordenadores e supervisores.

Este projeto tem como objetivos principais: incentivar os jovens a reconhecerem a relevância social da carreira docente, promover a articulação teoria-prática e a integração entre escolas e instituições formadoras, além de contribuir para a melhoria da qualidade dos cursos de formação de educadores, o desempenho das escolas nas avaliações nacionais e, conseqüentemente, seu IDEB.

No Colégio Estadual Professor Agostinho Pereira- CEPAP atua-se em cinco bolsistas desenvolvendo atividades com alunos de sétimos, oitavos e nonos anos, contando com a participação de em média dez alunos por turma. Cada aula com duração de uma hora e meia, seguindo esta metodologia: num primeiro momento, é abordado um exercício problematizado envolvendo o conteúdo matemático a ser trabalhado em aula, sendo disponibilizado um curto tempo para a resolução do mesmo. Sequencialmente é reservado outro momento para sanar as dúvidas dos alunos referentes aos conteúdos já vistos em sala de aula. Por fim, são aplicadas atividades lúdicas com o intuito de incentivar o retorno dos alunos ao projeto.

Ações Complementares na Escola

Primordialmente, os bolsistas que atuam no Colégio Estadual Professor Agostinho Pereira têm consciência da responsabilidade perante aos alunos e também da importância do projeto quanto a um bom desenvolvimento. Desse modo, entendendo a repulsa apresentada pelos alunos no que se refere ao termo “reforço”, decidiu-se, juntamente com a coordenadora da Instituição, renomear as atividades do projeto, agora denominadas como: “Ações Complementares de Aprendizagem”.

Com o objetivo de adaptar-se ao ambiente escolar, conhecer suas particularidades, identificar as características dos alunos e os métodos pedagógicos mais utilizados no ensino,

em aproximadamente um mês letivo, foram realizados diversos acompanhamentos em sala de aula, prestando-se auxílio aos professores ao estar à disposição dos alunos para esclarecimentos de dúvidas referentes ao conteúdo matemático abordado. Após essa fase de adaptação, se deu início as atividades complementares em período extraclasse. Desenvolveu-se atividades para reforçar os conteúdos conceituais os quais são vistos em sala de aula, dando maior ênfase na abordagem de ora exercícios sistemáticos ora contextualizados, a fim de verificar em quais dos tipos de problemas apresentava-se maior dificuldade quanto a sua compreensão e resolução.

Ao se depararem com exercícios sistematizados, a maioria dos alunos apresentaram dúvidas quanto ao conceito matemático estudado e suas respectivas propriedades para o desenvolvimento do cálculo. Segundo Brasil (1998) os PCNs, em 1995, numa avaliação realizada abrangendo alunos de quartas e oitavas séries do primeiro grau, os percentuais de acerto por série/grau e por processo cognitivo em Matemática evidenciaram que as maiores dificuldades são encontradas em questões relacionadas à aplicação de conceitos e à resolução de problemas.

Em relação aos exercícios contextualizados, escolheu-se uma situação cotidiana na qual o aluno era instigado a resolvê-la por meio do conhecimento matemático já adquirido. Porém, percebeu-se que além das dificuldades citadas anteriormente, os alunos também expuseram problemas com a interpretação dos exercícios, tornando-se para eles uma incógnita a qual era impossível encontrarem o seu valor.

Por fim, planejou-se a aplicação de um jogo envolvendo o tema estudado a fim de que os alunos reforçassem a aprendizagem e ampliassem o conhecimento matemático, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, recursos didáticos como jogos, livros, vídeos, calculadoras, computadores e outros materiais têm um papel importante no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, eles precisam estar integrados a situações que levem ao exercício da análise e da reflexão, em última instância, a base da atividade matemática.

Dessa forma, nota-se a grande dificuldade dos alunos tanto com a compreensão dos conteúdos matemáticos no que se refere à sua aprendizagem, quanto à capacidade de leitura e interpretação.

“As causas das dificuldades podem ser buscadas no aluno ou em fatores externos, em particular no modo de ensinar a Matemática. Quanto a aspectos referentes aos alunos, são considerados a memória, a atenção, a atividade perceptivo-motora, a organização espacial, nas habilidades verbais, a falta de

consciência, as falhas estratégicas, como fatores responsáveis pelas diferenças na execução matemática”. (ALMEIDA, 2006, p. 2).

De uma maneira geral foi necessária a mediação dos bolsistas para que os alunos conseguissem resolver os exercícios propostos. Em suas mentes, a matemática é um “bicho de sete cabeças”, onde tudo que é apresentado é algo impossível de ser solucionado e que não há aplicabilidade dessas.

Um acontecimento relevante a ser relatado é fato do uso das redes sociais pelos alunos, algo muito natural nos dias de hoje. Nós como bolsistas, buscando estratégias de suprir e vencer as dificuldades dos alunos fazendo uso delas, como um apoio externo a sala de aula. Assim conseguimos que eles se interessem mais pela matemática e vejam que não é somente com lápis e papel que resolvemos problemas.

Mas o mais importante de tudo foi o interesse que eles demonstraram para resolver as atividades propostas nas aulas, apesar das dificuldades, dos obstáculos, de tudo ser muito abstrato segundo eles, nota-se um esforço considerável por eles, para que a matemática sendo entendida e deixe de ser um “vilão”. Isso tudo nos motiva a continuarmos nessa caminhada, árdua, porém bela da docência.

1750

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

As ações complementares na escola nos trouxeram muita experiência. Aprendemos a assistir e entender as dificuldades dos alunos frente ao aprendizado da disciplina de matemática. A pensar em nossos alunos como sujeitos críticos e capazes de desenvolver e elaborar soluções para os problemas propostos e conseqüentemente torna-los aptos a tomar decisões frente à sociedade que vivem.

Por fim, essa experiência mostrou que é de extrema relevância ter-se uma maior preocupação com a educação na sociedade; visto que, trabalhar com a Matemática é algo complexo, ainda mais quando se trata do interesse dos alunos em aprendê-la significativamente. Nesse sentido, tal experiência também serviu como objeto de estudo aos bolsistas do PIBID a investigarem alternativas de ensino, que busquem solucionar tais dificuldades proporcionando ao aluno uma aprendizagem qualitativa e totalitária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALMEIDA, D.S.C. **Dificuldades em aprendizagem em matemática e a percepção dos professores em relação a fatores associados ao insucesso desta área.** Artigo, Brasília, 2006. Disponível em:

<<<http://www.ucb.br/sites/100/103/TCC/12006/CinthiaSoaresdeAlmeida.pdf>>>>>. Acesso 20 de set.2014

BRASIL. Secretaria de educação fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Matemática. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://www.4shared.com/web/preview/doc/2ONGVBZL>>. Acesso: 19 de set. de 2014.

RIVA, Evandro. PEREIRA, Rafaela. BEJARANO, S.W.R.S. **Relato de experiência do projeto PIBID de matemática no colégio estadual Carlos Gomes**. Relato de experiência. Curitiba, 2011. Disponível em: <http://www.pb.utfpr.edu.br/pibidmatematica/Arquivos/EREMATSUL2011_EA_PEREIRA_RAFAELA.pdf>>. Acesso 20 set.2014.

PIBID MATEMÁTICA UTFPR CÂMPUS PATO BRANCO. Disponível em <www.pibidmatematicapb.wix.com/utfpr> Acesso em 13 set. 2014.

O PIBID E A VIDA PROFISSIONAL: ENCONTROS E DESENCONTROS

Maycol Oliveira

Resumo: Este trabalho apresenta com a fundamentação teórica de alguns autores, num primeiro momento, uma crítica ao ensino básico atual e alguns fatores para tal ensino apresentar problemas, como o ensino de caráter positivista, a falta de entendimento dos contextos sociais dos alunos, o tecnicismo trazido pelo sistema capitalista e a influência disso no problema de apreensão dos temas vistos em sala. Num segundo momento o trabalho descreve a atuação do PIBID subprojeto Química/UFPR, bem como um comparativo e questionamentos acerca do PIBID e carreira profissional, vivenciada na prática junto com os problemas e desafios descritos na primeira parte do trabalho.

Palavras-chave: Prática profissional. PIBID UFPR/Química. Carreira docente e desafios. Formação inicial.

O ensino básico: críticas e reflexões

Diversas críticas ao Ensino dito “tradicional” podem ser encontradas em vários trabalhos, entre tais o Ensino possuir caráter “conteudista” e positivista advindo do período tecnicista; além disso, analisando pelo viés sociológico da Educação, a escola hoje em dia não está preparada para lidar com as subjetividades dos sujeitos, dessa forma o ensino pautado nas demandas econômicas e industriais acaba reproduzindo opressões sociais, marginalização de determinados grupos de alunos, além de manter uma rigidez curricular que nada favorece a práxis do professor e a construção de conhecimento escolar de forma contextualizada e crítica.

Estudos e debates na área da Educação têm assinalado os desafios da escola diante das contradições da sociedade atual, na qual se evidenciam avanços científicos e tecnológicos numa velocidade nunca antes presente, coabitando com velhas questões ainda não resolvidas: miséria social, fome, conflitos bélicos justificados por razões variadas e nem sempre aceitáveis, esgotamento dos recursos naturais e degradação cada vez maior e sem controle do meio ambiente. (VILELA, 2007, p. 225)

Além da formação do cidadão crítico e reflexivo, o grande desafio da escola é superar essas barreiras - já que a educação é direito de todos assegurado por lei-, e reconhecer todas as multiculturalidades existente dentro da escola e na sociedade. A epistemologia presente em salas de aula fornece também uma reflexão acerca da construção curricular e aplicação do mesmo durante as aulas, porém muitas vezes os conhecimentos prévios dos alunos não são levados em conta para uma (re)organização de tais. Com a análise nas características da Indústria Cultural proposta pelo sistema capitalista, (VILELA, 2007, p. 232 apud Adorno) descreve que nesse processo ocorre alienação dos conteúdos e conhecimentos escolares de maneira positivista, sendo assim os alunos obtêm (e quando obtêm), um

1752

conhecimento restrito, engessado e fechado acerca de questões mais gerais como sociedade, cotidiano e ambiente; isso tudo acaba saindo de um ensino autoritário, pautado na exclusão de alguns tipos de alunos e favorecimento de outros, e de um ensino duro com o professor como figura máxima em sala de aula, com alunos sem poder de argumentação. Frente a essas questões se faz necessário rompimento com essas visões autoritárias, positivistas e excludentes. A escola deve atender aos interesses de todos os alunos, reconhecendo suas subjetividades, especificidades, reconhecendo os interesses de todos e refletindo em que lugar esses interesses têm lugar na escola e na sociedade.

Isso representa, na prática pedagógica, nas concepções e desenvolvimento de políticas curriculares, a construção de uma Educação que, em primeiro lugar, abandone sua dimensão de unilateralidade de visão de mundo e de conhecimento. Em segundo lugar, que se assuma na escola seu sentido político, pautando uma proposta pedagógica que combine o compromisso de uma avaliação ética e moral da sociedade contemporânea com uma atitude concreta de ação política contra as incongruências da vida social: um mundo globalizado e multicultural, uma sociedade cada vez mais sofrida em consequência do neoliberalismo e com indivíduos cada vez mais submetidos à lógica do mercado. (VILELA, 2007, p. 239)

Sendo assim para uma boa reflexão sobre o papel da escola, do aluno e do professor na atualidade, é necessária a desmistificação de que a escola é isenta de opressões econômico-sociais, além disso se faz necessária a problematização das especificidades dos indivíduos que nela estão, bem como as próprias características pedagógicas (currículo, Projeto Político Pedagógico, docentes, etc). Faz-se necessário uma mudança de ideias cristalizadas presentes na escola, como mudar a visão antiquada e restrita de que a educação pertence a escola, levar em conta os contextos socioeconômicos atuais, bem como se desvencilhar de ideias contextuais já ultrapassadas, superar a educação “para concorrência” e ter ciência de fatores históricos dentro da educação que modificaram e/ou permaneceram.

Ações do PIBID na formação do licenciando

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência tem como objetivo principal solidificar a formação inicial de licenciandos e, continuada de professores já atuantes na rede básica de ensino; além de inserir os acadêmicos na prática pedagógica, reconhecimento dos espaços da escola, realização de pesquisa, participação em workshops, seminários e eventos científicos em geral. O PIBID enquanto programa político surge num momento de deficit nos currículos das licenciaturas, e num período em que o ensino publico apresenta problemas cada vez mais profundos.

Em 2010 o PIBID subprojeto Química/UFPR inicia seus trabalhos com temáticas diferentes, reflexões acerca da prática pedagógica, elaboração de unidades didáticas (UDs) e

participação em eventos. Atualmente o subprojeto Química/UFPR conta com dois grupos de 15 alunos bolsistas cada, 4 professores supervisores da rede básica de ensino e 2 docentes acadêmicos que orientam os bolsistas. As temáticas variam de grupo para grupo, sendo que semanalmente são realizados encontros na própria universidade e residência pedagógica nas escolas públicas conveniadas ao programa.

A metodologia é basicamente o estudo e discussão de temas do subprojeto (História, Filosofia e Sociologia da Ciência, Experimentação Problematizadora, Ensino de Química em espaços informais, CTSA, entre outros), elaboração de UD- na qual possuem fundamentação teórica já prévia e planos de aula-, aplicação das UDs nas escolas e por fim, a realização de trabalhos (artigos, apresentações). Sendo assim, o PIBID fornece ferramentas metodológicas e reflexões acerca do ensino, levando os licenciandos dentro da sala de aula e os preparando para a carreira docente, bem como para uma possível formação continuada.

Encontros e desencontros: o PIBID e a vida profissional

Frequentemente, alunos de licenciatura ingressam na carreira profissional antes mesmo de se formarem; no Paraná, através de um contrato temporário (Processo Seletivo Simplificado-PSS) com a Secretaria de Estado da Educação (SEED), graduandos adentram as salas de aula, e muitas vezes se deparam com uma realidade diferente da esperada.

1754

A prática docente de muitos professores atualmente está comprometida com um currículo rígido, que prestigia conteúdos desconectados entre si (ausência de interdisciplinaridade) e, sobretudo, da realidade dos alunos, situação que cria a desvalorização da aula como um local de construção e mudança, tanto dos alunos quanto dos próprios professores. (STRACK e cols, 2008, p. 19).

E ainda “na maioria das salas de aula, mantêm-se as mesmas sequências de aulas e matérias, com os mesmos professores, com as mesmas ideias básicas de currículo, aluno e professor, produzem historicamente e produzem o que denominamos baixa qualidade educativa” (MALDANER, 2000, p. 19). Porém dúvidas acerca desse choque com o cotidiano escolar surgem: E os alunos que vieram do PIBID? Sentem esse impacto?

A resposta com base em própria vivência empírica é sim, porém com menor intensidade, já que o PIBID fornece uma vivência e adaptação nos espaços da escola. Contudo, quando se é o professor regente da turma, outros fatores começam a aparecer pois há uma vivência cotidiana com os alunos, colegas e equipe pedagógica. No meio disso tudo aparecem questões emergentes de como lidar com os alunos cotidianamente, de que maneira a disciplina pode ser levada com diferentes turmas, questões disciplinares dos alunos, e questões burocráticas da escola (livros de frequência, calendários de provas, reuniões pedagógicas, etc). Outro questionamento chave que surge é se as ferramentas obtidas no

PIBID auxiliam no trabalho pedagógico; e novamente a resposta é sim, porém de uma maneira difícil. Pela própria realidade escolar, professores que ainda frequentam o meio acadêmico, mais especificamente do PIBID, muitas vezes se sentem engessados pela baixa carga horária com cada turma, poucas horas atividades extraclasse, grande número de turmas e alunos, falta de infraestrutura em alguns colégios, e até mesmo resistência por parte da equipe pedagógica e colegas. Um dos grandes fatores é o tempo disponível para montagem das aulas. Além de tudo há certa resistência por parte dos professores formados a mais tempo, pelo fato de serem de um outro contexto escolar e muitas vezes terem visão positivista e conteudista de ensino.

Para um trabalho pedagógico com novas perspectivas, novos desafios e de uma maneira em que os alunos extrapolem seus conhecimentos, se faz necessário que o professor reflita sobre a própria profissão, sobre a própria prática docente, além de deixar o ensino com caráter contextualista, reflexivo e problematizador.

Para que a prática docente atinja o objetivo de formação de cidadãos críticos, é necessário o perfil de um professor pesquisador: este tem em sua sala de aula o seu objeto de estudo, buscando continuamente o aperfeiçoamento da sua prática docente. Ele pode utilizar as teorias, acerca da educação e da aprendizagem, produzindo maneiras de lidar com os seus problemas em sala de aula e desenvolver novas alternativas. (STRACK, 2009, p. 19)

1755

Apesar dos muitos problemas e do impacto inicial de entrar em uma sala como professor regente de uma turma, é possível realizar intervenções didáticas na mesma, no entanto, se faz necessária profunda reflexão acerca das problemáticas que serão enfrentadas pelo professor novato e dos desafios de vencê-las. Com os fatores que afetam a Educação básica, sejam políticos, sociais, culturais e econômicos, essa mudança se dará a médio e longo prazo; mas é possível realizar pequenas intervenções em sala de aula, tendo em mente que a mudança é lenta e por vezes dolorosa, mas se faz necessária para as novas gerações de alunos e professores.

Referências Bibliográficas

MALDANER, O. A. A Formação Inicial e Continuada de Professores de Química: Ed Unijuí, 2000.

STRACK, R.; MARQUES, M.; DEL PINO, C. J. Por um Outro Percurso da Construção do Saber em Educação Química. *Química Nova na Escola*, vol. 31, n. 1, p. 18-22, fevereiro 2009.

VILELA, R. A. T. Críticas e Possibilidades da Educação e da Escola na Contemporaneidade: Lições de Theodor Adorno Para o Currículo. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 45, p. 223-248, junho 2007.

O PIBID E O ENFRENTAMENTO DOS DESAFIOS DA ESCOLA: AS DIFICULDADES DE INTERPRETAÇÃO TEXTUAL

Leandro Lemos de Jesus¹

Esabel Paz Bianchi²

Ivo Marcelo Felchak³

Resumo: O presente texto tem por objetivo apresentar a problemática da dificuldade de interpretação textual na escola, assim como os resultados de um trabalho preliminar com alunos do 8º e 9º anos, no qual fora utilizado um texto de interesse geográfico, aliado a atividades de interpretação textual. Defende-se que a formação de um leitor proficiente e o trabalho com interpretação textual deve ser um objetivo em comum de todas as disciplinas.

Palavras-chave: Ensino. Dificuldades de leitura. Interpretação textual.

Introdução

As atividades de interpretação e produção de textos acompanham as atividades escolares desenvolvidas pelos alunos em todos os níveis de ensino e fazem parte do cotidiano das práticas das diversas disciplinas que compõem o currículo da escola.

Desta maneira, o desenvolvimento da habilidade de interpretação de textos e da produção escrita, assim como a superação das dificuldades dos alunos nessas atividades é um objetivo em comum que unifica os professores de todas as disciplinas. Esse objetivo tem sido também um dos motivadores de algumas práticas e intervenções em sala de aula desenvolvidas pelo grupo PIBID/Geografia da Unicentro - Campus Irati – PR, na Escola Estadual Pio XII.

A iniciativa surgiu devido à grande dificuldade que os alunos vêm tendo na interpretação e produção de textos. Esta problemática foi discutida e avaliada pelos professores durante a Semana Pedagógica na escola, tornando-se a partir desse momento uma das principais preocupações entre os professores. O objetivo do presente texto é abordar as dificuldades de interpretação de textos demonstradas pelos alunos e os resultados preliminares das intervenções realizadas pelo grupo PIBID/Geografia na escola.

A concepção de leitura e a problemática da dificuldade de interpretação textual

Durante as aulas de Geografia o professor pode fazer uso de diversas linguagens como as imagens, os mapas, os filmes e as músicas, no entanto a utilização de textos ainda é uma

¹ Acadêmico do 4º ano de Geografia, Universidade Estadual do Centro-Oeste, e-mail: leandrolemos_19@hotmail.com

² Acadêmica do 2º ano de Geografia, Universidade Estadual do Centro-Oeste, e-mail: ezabel.paz@gmail.com

³ Graduado em Geografia, Professor Supervisor da Escola Estadual Pio XII – Irati, e-mail: imfelchak@gmail.com.

das bases para o trabalho em sala de aula. Desta forma, as dificuldades que os alunos possuem na interpretação textual se refletem em dificuldades no entendimento dos conteúdos e comprometem também a qualidade das pesquisas e trabalhos desenvolvidos por eles.

Lopes-Rossi (2010) explica que já faz parte do senso comum o conhecimento de que uma parte expressiva dos alunos lê sem entender os textos, sendo assim são incapazes de fazer comentários, relacioná-los com outros textos ou então fazer críticas. A autora defende que isto se dá em parte pela concepção de leitura como uma decodificação linear de um texto, concepção que embora seja antiga ainda se faz presente em algumas práticas docentes na escola.

No mesmo sentido Souza (2012, p. 5) esclarece que

A leitura enquanto compreensão é vista como algo que não se confunde com a decodificação de sinais gráficos, com a reprodução mecânica de informações ou com respostas automáticas e sem reflexão aos estímulos fornecidos pelo texto impresso [...]

Segundo a autora deve-se conceber a leitura como um “processo que envolve apreensão, compreensão, produção de inferências, reflexões, analogias, questionamentos, generalizações, etc.” (SOUZA, 2012, p. 5).

De acordo com Leffa (1996, p. 11) “pode-se definir restritamente o processo de leitura contrastando duas concepções antagônicas: (a) ler é extrair significado do texto e (b) ler é atribuir significado ao texto.” Segundo o autor na primeira concepção se dá ênfase no texto, já no segundo o leitor tem importância maior.

Leffa (1996) entende que tanto a primeira definição quanto a segunda apresentam problemas. Assim, além do elemento texto e do elemento leitor, o autor considera importante um terceiro elemento que é “o que acontece quando leitor e texto se encontram” (LEFFA, 1996, p.17). Desta forma para compreender o processo de leitura temos que considerar: “(a) o papel do leitor, (b) o papel do texto e (c) o processo de interação entre o leitor e o texto.” (LEFFA, 1996, p.17). Para o autor a compreensão só ocorre quando há uma afinidade entre o leitor e o texto e quando determinadas condições estão presentes como: competências fundamentais para realizar o ato da leitura, a intenção de ler assim como a correspondência entre os conhecimentos prévios do leitor e os dados fornecidos pelo texto.

Compreende-se então que se pode considerar o ato de ler como um processo de interação entre leitor e texto, em que a compreensão se dá através do relacionamento entre os conhecimentos prévios do leitor e as informações contidas no texto. A partir desse processo o leitor é capaz de reconhecer os sentidos que autor buscou imprimir em seu texto assim como é

capaz de produzir novos sentidos para o texto, indo além daquilo que ele traz. Assim, é de suma importância estimular os alunos a não realizarem leituras passivas, nas quais apenas se decodifica o texto, mas buscar fazer com que eles localizem as ideias principais, realizem questionamentos, busquem hipóteses alternativas as propostas do autor, construindo assim os seus próprios textos.

O trabalho relativo à interpretação e produção de textos se faz principalmente na disciplina de Língua Portuguesa, no entanto, como aponta Schwarzbold (2011) os professores das diversas disciplinas devem estar comprometidos com o desenvolvimento e a formação de leitores proficientes, visto que para a compreensão dos textos com que os alunos têm contato, eles têm de utilizar conhecimentos de várias áreas.

Partindo desses pressupostos o Grupo PIBID/Geografia se lança ao trabalho de interpretação de textos com temas de interesse geográfico visando contribuir para que os alunos desenvolvam e aprimorem as suas capacidades de leitura e interpretação.

As atividades desenvolvidas pelo PIBID/Geografia: as dificuldades demonstradas pelos alunos e os resultados obtidos a partir da intervenção

A fim de contribuir para uma melhora da capacidade de interpretação dos alunos das turmas de 8º e 9º anos em que o professor supervisor atua, foi criada uma atividade de interpretação textual envolvendo a questão da utilização e do desperdício de água. O texto era argumentativo e foi publicado originalmente no Jornal Folha de São Paulo, seu principal objetivo era abordar o desperdício de água praticado pelos brasileiros e a necessidade de racionalização, mesmo diante da abundância de recursos hídricos no país.

Em um primeiro momento fizemos uma breve exposição das principais características de um texto argumentativo como a intencionalidade do autor e as alternâncias entre trechos de teor explicativo e argumentativo, ressaltando a importância da leitura atenta visando identificar esses elementos dentro do texto. Após a leitura, os alunos deram início à atividade. A análise do texto consistiu na resolução de questões sobre a intencionalidade do autor, o que ele esperava atingir com o seu escrito, qual a ideia central do texto e em qual parágrafo ela ficava mais clara, por fim o aluno teria que escrever no mínimo um parágrafo se posicionando sobre o tema abordado pelo autor.

A maioria dos alunos não encontrou dificuldades em apontar a intencionalidade do autor e o objetivo que ele esperava atingir e respondeu que ele buscava conscientizar as pessoas a não desperdiçar água. No entanto, quando se tratou de localizar a partir da leitura a

ideia principal do texto e em qual parágrafo ela ficava expressa, os alunos demonstraram maiores dificuldades, sendo que uma grande parte respondeu errado.

A última parte da atividade é crucial para a interpretação de texto, é quando a partir da leitura o leitor constrói outro texto considerando aquilo que ele sabe com as informações que ele teve contato a partir da leitura. A partir da análise das respostas, percebemos que uma grande parte dos alunos apenas reproduziu as conclusões que o autor do texto tinha realizado, enfatizando a necessidade de os jovens e crianças não repetirem os hábitos dos adultos e a responsabilidade de cada um por dar um bom exemplo.

Foram poucos os alunos que trouxeram em seus textos relações entre o texto lido e seus próprios conhecimentos e informações com que têm contato no seu dia-a-dia. Um dos alunos enfatiza sobre a necessidade de racionalização da água e do uso e comenta sobre as dificuldades enfrentadas pela população de São Paulo frente à estiagem e a falta de água. Outro aluno levanta a necessidade de valorizar mais a água, visto que há países que enfrentam grandes dificuldades devido à escassez desse recurso. No mesmo sentido, outro é mais específico e levanta a questão da possível falta de “água potável” para as gerações futuras, levando em conta a poluição dos mananciais.

1759

Conclusão

Ao realizar as atividades em sala buscamos sensibilizar os alunos quanto à importância da leitura e à preocupação em tentar compreender os textos e não apenas fazer uma leitura superficial, sem buscar realizar questionamentos e posicionamentos sobre o tema abordado.

A partir da atividade percebemos que um dos principais desafios a enfrentar é a desmotivação por parte de alguns alunos, as reclamações que alguns deles fizeram ao propormos a atividade e a relutância de outros em dar início à resolução dos questionamentos. Deram a entender que compreendem a prática de leitura e interpretação como uma atividade maçante e cansativa, de forma que não se sentem estimulados a executar a atividade. No entanto, há também aqueles que demonstraram grande interesse em analisar o texto e tentar responder às questões corretamente, o que se tornava visível a partir da requisição constante de ajuda para compreender melhor as questões e ver se a resposta que haviam feito estava correta ou não.

Os trabalhos unindo temas geográficos e interpretação textual ainda estão em processo inicial, no entanto, já temos em mente que teremos que criar atividades mais dinâmicas que possam criar maiores estímulos para que os alunos se envolvam mais ativamente e consigam desenvolver e aprimorar as suas capacidades de leitura.

Refletir sobre as dificuldades de compreensão de texto pelos alunos nos fez também pensar sobre as nossas próprias dificuldades enquanto acadêmicos durante as nossas práticas de leitura nas diversas disciplinas da universidade. Compreendemos então o quanto é importante buscar identificar as ideias principais de cada texto, as intenções do autor, as implicações de suas ideias, assim como elaborar a partir deste texto as nossas próprias reflexões e pontos de vista.

Referências:

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

LOPES-ROSSI, Maria A. G. **A formação do leitor proficiente e crítico a partir de características específicas dos gêneros discursivos**. Intercâmbio, São Paulo: PUC/SP, vol. 14, 2005, p. 1-2. Disponível: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/viewFile/3945/2595>> Acesso em: 15 ago. 2014.

SCHWARZBOLD, Caroline. **Desenvolver a competência leitora: desafio ao professor do ensino fundamental**. 2011. 58 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.

SOUZA, Cláudia Mara de. Ler na escola: repensando a prática de ensino e de avaliação da leitura. In: Simpósio internacional de ensino de Língua Portuguesa. n.1, 2012, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: EDUFU, 2012, p. 1- 20. Disponível em: <<http://www.ileel2.ufu.br/anaisdosielp/pt/arquivos/sielp2012/453.pdf>> Acesso em: 11 de ago. 2014.

1760

O PIBID E O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

Patrícia Andressa Maieski

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo apresentar a relação da participação no PIBID, do subprojeto de matemática intitulado “Tecnologias e formação de professores para o ensino da Matemática”, desenvolvido na UNESPAR- campus de União da vitória, com o Estágio Curricular Supervisionado, realizado no Curso de Licenciatura em Matemática, no entanto será abordado quais as contribuições que o PIBID oferece para os alunos que vão realizar Estágio Curricular Supervisionado e para a formação docente num todo.

Palavras-chave: Estágio. Formação. Matemática.

INTRODUÇÃO

Ao nos depararmos com o contexto escolar, sobretudo com o Estágio Curricular Supervisionado, a elaboração do plano de aula e aplicação do mesmo, surgem muitas situações, dúvidas, as quais muitas vezes não sabemos como lidar, dentre os vários fatores que estão envolvidos no cotidiano do professor. Com a participação no PIBID, temos a oportunidade de ir para escola, na posição de professor, o que nos ajuda muito a ter nossas próprias visões, entender melhor o que é ser professor, e quais as dificuldades que podemos encontrar. As reflexões feitas em grupo e individualmente sobre a prática pedagógica nos auxiliam para as futuras aulas, de modo que podemos melhorar nossa prática em sala de aula, e proporcionar um melhor ensino e aprendizagem aos alunos.

1761

O PIBID E O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

Assim como nos outros cursos de licenciatura, o Estágio Curricular Supervisionado, no curso de licenciatura em Matemática é de caráter obrigatório, como consta na CNE/CP n°1/2002(BRASIL,2002a) e CNE/CP n°2/2002(BRASIL,2002b). A carga horária obrigatória do Estágio Curricular Supervisionado é de 400 (quatrocentas) horas, distribuídas igualmente nas terceiras e quartas séries, conforme consta na Resolução CNE/CP n°2/2002(id, ibid., p.1).

Os objetivos do Estágio Curricular Supervisionado são:

- I – proporcionar ao acadêmico experiências na sua futura área de atuação profissional;
- II – viabilizar a elaboração dos planos de aula e análise de sua possível contribuição no contexto escolar escolhido como campo de estágio;
- III – promover a execução dos planos de aula no campo escolhido para estágio;
- IV – favorecer a reflexão acerca das atividades e experiências relacionadas ao estágio;
- V – transformar as atividades relacionadas ao Estágio Curricular Supervisionado em oportunidades para estabelecer diálogos entre a IES e os campos de estágio. (FAFIUV,2013, p.2)

Para um melhor preparo para o estágio de regência em sala de aula, realizamos também o estágio de coparticipação o qual é realizado no Ensino Fundamental pelos alunos da terceira série e no Ensino Médio para alunos da quarta série do curso de licenciatura em matemática. O estágio de coparticipação compreende 40 horas/aula, sendo que 30 horas/aula são em sala de aula, para ter contato com a turma(s), observar a mesma(s), e auxiliar o professor regente nos conteúdos que estão sendo sendo estudados pelos alunos da turma(s) que é realizado o estágio de coparticipação. As outras 10 horas/aulas são destinadas para leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, acompanhar horas atividades dos professores regentes, e para conhecer mais sobre a escola. A regência em sala de aula é realizada durante 12h/a, sendo que cada aula é supervisionada por um professor do colegiado do Curso de Matemática. O estágio do terceiro ano é realizado em duplas. Após cada aula em que os alunos devem seguir o plano de aula elaborado com a orientação de um professor também do colegiado de Matemática, os professores supervisores do estágio de regência devem conversar com os alunos sobre a prática dos estagiários da aula supervisionada, para fazer com que o aluno realize algumas reflexões sobre a aula, e para auxiliá-los nos pontos em que precisão ser melhorados, e cada aula também é atribuída uma nota aos estagiários pelos supervisores.

1762

Esse ano iniciei o Estágio Curricular Supervisionado realizado na terceira série do curso de Licenciatura em Matemática, apesar do estágio ser em duplas antes de entrar no PIBID senti muita insegurança em relação a sala de aula, e ao trabalho que deve ser realizado pelo professor. Embora seja estudado sobre o assunto durante o curso, a teoria se mostra muito diferente da prática. Após começar a participar do PIBID no subprojeto de Matemática da UNESPAR- Campus União da Vitória, pude realmente conhecer mais sobre a prática docente, e entender mais sobre a profissão do professor.

Ao nos depararmos com a sala de aula encontramos muitas dificuldades, e situações distintas. O PIBID auxilia na superação dessas dificuldades. O PIBID não é estágio, mas no entanto auxilia no preparo do mesmo, tanto na elaboração do plano de aula como no desenvolvimento em sala de aula. Com a participação no PIBID, aprendi mais sobre os aspectos que envolvem a elaboração de um plano de aula, apesar do mesmo também ser apresentado na disciplina de metodologia no PIBID além de elaborarmos podemos ter algumas percepções durante a aplicação, a qual a disciplina de metodologia só permite durante o estágio. Ao elaborarmos um plano de aula temos que ter vários cuidados como: observar a sala de aula em que vamos aplicar o plano, ver quais são as dificuldades da turma, quais são os recursos disponíveis na escola, qual a realidade social dos alunos a qual iremos

trabalhar, precisamos ter algumas percepções relacionadas a série dos alunos que vamos trabalhar, a idade, e o que de matemática esses alunos já conhecem referente ao conteúdo que vamos ensinar. Tudo muda de uma sala para a outra, de escola para escola, podemos vivenciar essas diferenças através do PIBID.

Para a elaboração do plano de aula do estágio supervisionado utilizei muito o que aprendi no PIBID, o que me facilitou e contribui muito em minha formação. Do mesmo modo o PIBID me ajudou a se preparar para ministrar as aulas do estágio de regência, a qual estamos sendo avaliados em todas as aulas, uma vez que o ir para a escola pelo PIBID me ensinou muitas coisas, desde que postura tomar diante dos alunos, como organizar as aulas quanto ao tempo aplicado a cada atividade, aos materiais e recursos didáticos, como explicar os conteúdos aos alunos de forma significativa, e as diferentes metodologias que podem ser utilizadas. Pude compreender que o que parece ser simples para nós professores pode não ser para os alunos, observei também que durante aplicações de atividades as respostas dos alunos podem ser as mais imprevisíveis, e que devemos procurar entender as ideias e dificuldades dos mesmos para então relacionarmos com o conteúdo que será formalizado pelo professor, e também criar oportunidades para que o conhecimento prévio dos alunos seja utilizado para o novo conhecimento a ser formado, todas essas informações, conhecimentos, utilizei nas aulas do estágio de regência. Com as reuniões em grupos do PIBID e discussões dos planos de aulas elaborados e aplicados pelos colegas em que os mesmos também apresentam suas experiências, e dificuldades, aprendo um pouco mais, pois no estágio essas considerações de todos que realizaram o estágio são apresentadas somente na apresentação do relatório de estágio após o término e “Não há também muitas possibilidades de colaboração entre os colegas, uma vez que cada aluno realizará o estágio em uma série e/ou turma específica.” (BASNIAK, 2013, P.192). Contudo, “[...] embora de suma importância, o Estágio Curricular Supervisionado não permite a plena inserção do acadêmico na escola, uma vez que é realizado num curto espaço de tempo [...]” (BASNIAK,2013, p. 192).

Conto também com as sugestões e auxílio dos professores supervisores e a coordenadora do subprojeto. A troca de experiências dos professores regentes das escolas que fazem parte do subprojeto do PIBID de Matemática com as nossas experiências dentro da universidade, também nos fornece muito aprendizado, são diferentes olhares de professores que estão dia-a-dia nas escolas públicas e que possuem muito conhecimento e experiência em sala de aula, e que possuem muito das percepções que não temos em relação ao ambiente escolar, de forma a promover uma integração entre o Ensino Superior e a Educação Básica.

CONCLUSÃO

Contudo sendo o Estágio Curricular Supervisionado de tamanha importância, eu assim como os demais colegas ao se deparamos com o estágio, possuímos muitas dificuldades, insegurança, dúvidas, e preocupações, afinal o estágio é de caráter obrigatório para a formação docente e recebemos uma nota classificatória. Observei que tive um melhor preparo para o estágio e para minha formação em um todo com as experiências vivenciadas no PIBID, o que está sendo de suma importância na minha formação, e conversando com alguns colegas que não possuíam nenhuma experiência em sala de aula constatei que muitas das dúvidas deles e que já foram as minhas, com a participação no PIBID essas dúvidas foram esclarecidas, de forma a suprir as minhas necessidades, e continua me ajudando, pois a formação do professor não acaba nos estágios, na graduação, ela é constante, e participação em um projeto como o PIBID possibilita muitas oportunidades e experiências as quais somente o curso de graduação não oferece, tanto para os acadêmicos quanto para professores da Educação Básica, que também possuem a chance de refletir sobre sua prática e compartilhar seus conhecimentos com os acadêmicos.

1764

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASNIAK, M.I. O PIBID NO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UNESPAR-FAFIUV. In: MARTINS, I. C.; BRITO, K. S. (Org.) **PRÁTICA DOCENTE INICIAL E CONTINUADA: o PIBID na UNESPAR**. Palmas: Kaygangue,2013. p 187-199.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP1**. Brasília, 2002a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP2**. Brasília, 2002b.

FAFIUV- Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória. **Regulamento de Estágio: Licenciatura em Matemática**. União da Vitória: FAFIUV,2013. Disponível em:
<http://matematicafafiu.pbworks.com/w/file/fetch/77346842/Regulamento%20de%20Estagi%20o_Matem%C3%A1tica_2013%20e%202014.pdf>. Acessado em 20 set. 2014.

O PIBID E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE FÍSICA: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS SABERES DOCENTES

Lorena Cristina Romero Palma¹

Marcelo Alves de Carvalho²

Silvia Alves dos Santos³

Resumo: O presente trabalho apresenta os resultados parciais de uma investigação sobre as impressões dos bolsistas do Pibid/UEL-Física, sobre o Pibid e o estágio supervisionado. Os bolsistas foram questionados sobre o que aprenderam nas atividades do Pibid e no estágio. A partir da análise, feita com base nos *saberes docentes* de Tardif, constatamos que ao falarem sobre o Pibid os *saberes experienciais* aparecem com muita ênfase. Ao falarem sobre o estágio, os *saberes da formação profissional* são muito citados e comentados. Percebemos que tanto os *saberes curriculares* quanto os *saberes disciplinares* não foram citados em nenhum dos dois contextos. Tal fato será investigado no andamento da pesquisa. Em suma, o Pibid e o estágio têm características e objetivos semelhantes, porém os saberes docentes que são mobilizados e compartilhados em cada um dos contextos são distintos, mas ao mesmo tempo complementares para uma sólida formação inicial do futuro professor.

Palavras-chave: Pibid. Estágio supervisionado. Saberes docentes.

Introdução

1765

Até poucos anos, os estudantes dos cursos de licenciatura em Física somente iam para a escola no último ano do curso, o que na prática era a sustentação do modelo “3 + 1”. Essa inserção na escola acontecia, na maioria das vezes, no contexto do estágio supervisionado. Uma parte desse estágio acontecia na universidade, com o estudo de referenciais teóricos, e a outra na escola, onde eram realizadas as atividades de observação e regência de algumas aulas.

Atualmente, na realidade brasileira, temos a existência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), o qual oferece a possibilidade dos licenciandos vivenciarem a rotina da escola desde os primeiros anos do curso de graduação. Isso porque, no programa há um convívio semanal do licenciando bolsista de iniciação à docência com um professor de Física da escola, selecionado pelo programa e designado como supervisor, ou seja, um co-formador.

¹ Graduanda em Física, Universidade Estadual de Londrina. Bolsista do Pibid. lorenacristina_92@hotmail.com

² Doutor em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Departamento de Física, Universidade Estadual de Londrina. Coordenador do Pibid/UEL-Física. marcelo@uel.br

³ Doutora em Educação, Departamento de Pedagogia, Universidade Estadual do Norte do Paraná- Campus Cornélio Procópio. sasillyn@yahoo.com.br

Considerando essa conjuntura, uma pergunta básica impulsionou o interesse por essa pesquisa: quais as diferenças ou semelhanças entre os dois contextos de formação, ou seja, o Pibid e o estágio supervisionado?

Para responder a essa pergunta, selecionamos licenciandos do curso de Física da Universidade Estadual de Londrina (UEL) que estão inseridos nesses contextos, ou seja, além de fazerem parte do Pibid, também cursam a disciplina de estágio supervisionado que acontece no quarto ano do curso. Basicamente questionamos os mesmos sobre o que aprenderam nas atividades do Pibid e no estágio.

A análise das falas e as respectivas considerações são feitas com base no referencial teórico dos *saberes docentes* definidos por Tardif (2002).

O estágio supervisionado, o Pibid e os saberes docentes

Quando se fala em estágio supervisionado, o mesmo é visto como o momento em que deve ocorrer uma relação pedagógica entre um licenciando estagiário e o professor experiente da escola. Na UEL, a disciplina de estágio contempla o estudo de referenciais teóricos da área de ensino de Física e a simulação de aulas com procedimento de autoscopia. Além disso, busca inserir o licenciando nas questões atuais do ensino de Física nas escolas e na pesquisa. Enfim, é nesse contexto em que o licenciando vivencia a rotina da escola efetivamente.

1766

Por outro lado, o Pibid tem o objetivo de fomentar a iniciação à docência de estudantes das licenciaturas. Um detalhe fundamental do programa é a possibilidade do licenciando bolsista iniciar a vivência na escola desde os anos iniciais da graduação.

Na UEL, o Pibid teve seu início, efetivo, no ano de 2010. Desde então os licenciandos que participam do programa tem um contato permanente com o professor da escola (supervisor), independentemente se cursa o estágio supervisionado. Carvalho (2013) afirma que os supervisores são essenciais devido ao fato de possuírem saberes docentes que são utilizados para conduzir as tarefas cotidianas da sala de aula. Assim, ele tem um papel essencial de compartilhar a sua experiência acumulada ao longo de anos.

Esse saber docente, conforme descrito por Tardif é “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experenciais” (TARDIF, 2002, p. 36, grifos nossos).

Os *saberes da formação profissional* são aqueles ensinados em disciplinas da graduação, tais como Didática, Psicologia da Educação e Políticas Educacionais. Os *saberes disciplinares* são os saberes específicos de cada área do conhecimento, ou seja, a Física, a Matemática, a História, a Biologia, etc. Os *saberes curriculares* “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (TARDIF, 2002, p. 38). Por último estão os *saberes experienciais* que são aqueles desenvolvidos pelos professores ao longo da prática docente cotidiana e validados por essa mesma prática.

A perspectiva dos licenciandos sobre o Pibid e o estágio

Devido à limitação de espaço, apresentamos e analisamos apenas algumas falas dos bolsistas, com a intenção de identificar e compreender os possíveis saberes docentes envolvidos em cada contexto. Atribuímos as siglas L1 e L2 para manter o anonimato dos sujeitos da pesquisa.

Ao questionarmos o licenciando L1 sobre as contribuições que o Pibid forneceu para a sua formação como docente, o mesmo argumentou:

L1: Eu acho que você aprende muito a questão de transmitir. Isso ajuda você a tentar transmitir a coisa numa linguagem um pouco mais acessível. Porque talvez, eu não sei, eu comentei isso com o pessoal, eu to no quarto ano, talvez a nível de conteúdo de Física eu até saiba mais que ele [o professor supervisor] porque eu estou fazendo a graduação, apesar de ele ser formado. Tem muita coisa específica que ele não vê mais, só que eu acho que a questão de como você passa isso de uma maneira acessível para o aluno, e como você maneja essa aula no momento que você dá aula, eu acho que ele contribuiu, sim.

Nessa fala o L1 afirma que, durante as atividades na escola, o supervisor o ajudou em vários momentos. A afirmação nos faz acreditar que o licenciando domina os conceitos da Física envolvidos na aula, mas levanta a dúvida se o supervisor também domina tais saberes com a mesma propriedade. Ele destaca que o supervisor tem o domínio de um saber importante que é o de como manejar a aula, ou seja, os saberes experienciais (TARDIF, 2002).

Ao mencionarmos a disciplina de estágio, questionamos ao L1 o que a disciplina contribuiu até agora para a sua formação como professor:

L1: Ela me ajudou, ela me fez refletir sobre determinados comportamentos que os professores têm mediante a sala. E a questão das simulações de aulas me fez tentar

corrigir alguns defeitos, algumas falhas que eu tive. Então eu acho que a ajuda foi nesse aspecto.

Quando L1 diz “me fez refletir”, percebemos indícios de saberes da formação profissional, pois durante a parte teórica da disciplina foram estudados conceitos como o do professor reflexivo assim como as estratégias, metodologias e maneiras de ação do professor em sala de aula.

Ao questionarmos a contribuição que o Pibid teve para a formação do licenciando L2, o mesmo relata:

L2: Ah, o Pibid ajudou em tudo. Porque, mais do que professor, ele me deu a oportunidade [...]. Eu acho, o que o Pibid me motivou mais foi ter essa experiência de como seria minha vida futura, né. Apesar de que eu queira fazer um mestrado, ter meu sonho, ter um mestrado, um doutorado. O Pibid me deu essa abertura, sabe? A professora S2⁴ é uma professora magnífica. Não estou puxando saco, como se diz. Ela é uma pessoa magnífica, e muitas vezes quando precisou puxar a orelha, ela puxou, falou assim: ó, não é bem assim que se ministra uma aula. Não é bem assim. Às vezes vocês têm uma ideia melhor e tal. Muitas vezes a gente falava alguma coisa errada, ela deixava pra corrigir depois, falava: ó, não é bem isso. Mas sempre com cautela. Ela sempre exigia que a gente já tivesse preparado lá, você entendeu? Essa questão do Pibid maior, foi a seguinte: eu vi como era o dia-a-dia do professor, né. Vi realmente como seria o meu futuro, o meu dia-a-dia no futuro.

1768

Nessa fala, L2 mostra com clareza a importância do Pibid para sua escolha de seguir a carreira de professor. No trecho também percebemos a referência feita pelo licenciando aos saberes experienciais (TARDIF, 2002) compartilhados pela professora. Esse detalhe está claro quando a professora auxilia o licenciando L2 a ministrar a aula, e diz: “ó, não é bem assim que se ministra uma aula. Não é bem assim.”.

Ao ser questionado sobre a disciplina de estágio, o licenciando L2 descreve um aspecto interessante sobre o estudo das teorias da área do ensino:

L2: A gente não está tendo tanta coerência, mas a gente assimila esse texto. A gente discute e vê realmente a necessidade que ele tem, na nossa formação e pra vida profissional da gente, né, como futuro professor, de Física. [...] estou começando a conhecer sobre essas pesquisas, né, de professor reflexivo. Envolvendo essa questão de flexibilidade minha, maleabilidade, de ser divergente, de ser convergente também. São coisas novas que vai entrando e vai mexendo com minha vida. [...] Não é fácil, mas eu tento trazer ela realmente pra mim, colocar dentro de mim, fazer minha avaliação e tentar deixar aquilo, mesmo incorporar em mim, na minha personalidade.

⁴ S2 é termo utilizado para identificar o supervisor responsável pelo licenciando L2.

No relato acima L2 relata sobre a importância de conhecer conceitos teóricos da área de ensino, os quais ele teve conhecimento da existência somente durante as disciplinas de estágio. Nesta fala está clara a referência aos saberes da formação profissional (TARDIF, 2002) nas disciplinas de estágio e ainda, a importância de tal saber para o mesmo.

Considerações Finais

Neste trabalho procuramos evidenciar as impressões de licenciandos do curso de Física da UEL, que fazem parte do Pibid/UEL-Física e cursam a disciplina de Metodologia e Prática do Ensino de Física (Estágio Supervisionado).

Após analisarmos as falas dos licenciandos, com base nos *saberes docentes* definidos por Tardif, ficou evidente que no contexto do Pibid os licenciandos têm um contato permanente com o professor da escola e, por isso, os *saberes experienciais* aparecem com ênfase na fala dos mesmos, mostrando que de fato o supervisor compartilha sua experiência e contribui para a formação do bolsista. Já no contexto da disciplina de estágio, os *saberes da formação profissional* são aqueles mais citados, indicando uma diferença fundamental para o Pibid, ou seja, é na universidade que o bolsista se apropria da fundamentação teórica pertinente à área de ensino de Física, de Didática e da Pedagogia.

1769

Um detalhe importante, que emergiu da análise, é que tanto os *saberes curriculares* quanto os *saberes disciplinares* não foram citados diretamente em nenhum dos dois contextos de formação. Esse detalhe é importante e será investigado no andamento da pesquisa.

Enfim, percebemos que o Pibid/UEL-Física e o estágio supervisionado têm características e objetivos semelhantes, porém os saberes docentes que são mobilizados e compartilhados em cada um dos contextos são distintos. Entendemos que a apropriação desses saberes e a devida articulação, coerente e moderada, entre eles é essencial para a atuação do futuro professor.

Referências bibliográficas

CARVALHO, M. A. **Um modelo para a interpretação da supervisão no contexto de um subprojeto de Física do PIBID**. 2013. 170 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Londrina, Londrina

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Ed. Vozes. 2002.

O PIBID INTERDISCIPLINAR NA INTERFACE COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO, CULTURA ESCOLAR E MEIO AMBIENTE: UM DIÁLOGO COM A ANTROPOLOGIA

Bruna Simeone¹
Jaqueline Dudek²
Renata da Conceição Domingues³
Rodrigo Evaristo Prestes⁴

Resumo: O presente ensaio faz parte das reflexões desenvolvidas durante as atividades desenvolvidas pelo grupo de acadêmicos de História da Unicentro/PR que participam do subprojeto interdisciplinar do PIBID. Aqui, procurou-se fazer uma discussão inicial acerca dos conceitos de cultura e de educação do campo e suas especificidades em um contexto antropológico. Abordaremos aspectos de como as interações culturais se realizam dentro da sociedade e das escolas do campo, e as implicações das relações socioculturais no processo educativo como um todo, em especial nos currículos. O texto está disposto da seguinte forma: em um primeiro momento apresentaremos nosso problema, qual seja a conceituação antropológica de cultura, em especial a cultura escolar do campo. Em um segundo momento, será realizada uma discussão acerca do papel da escola e do educador, levando em consideração temáticas relacionadas à cultura campesina, como educação ambiental. O arcabouço teórico se dá no contexto da diversidade cultural encontrado nas escolas do campo, bem como na relação urbano-rural e suas particularidades.

Palavras-chave: Escola do Campo. Cultura Escolar. Educação Ambiental. Diversidade Cultural

1770

Introdução:

Nas últimas décadas, a partir principalmente da influência dos Movimentos Sociais do Campo, tem-se discutido os direitos dos sujeitos do campo, e um deles é o acesso à educação de qualidade, de forma que se valorize sua identidade, o meio em que vivem, sua cultura e todos os seus interesses. Por se tratar de um povo que mora e trabalha no campo são necessárias propostas educacionais que valorizem a sua cultura e o seu modo de vida de uma forma específica, com as suas particularidades. Contudo, as políticas de educação do campo no Brasil, segundo autores (as) como Clarice Aparecida dos Santos (2012) precisam debater essas “especificidades”, pois o campo vem sendo pressionado adequar-se para atender as demandas da diversidade cultural, cada vez mais universais e homogeneizadoras, segundo ela, a educação no campo não pode ser “aquela que absolutiza os particularismos”, mas, sim, na qual “o particular entre para o universal e assim sendo, o universal torne-se mais universal” (SANTOS, 2012, p.35). Nesse sentido, formula-se o debate da *endoculturação*, onde características “urbanas” são adquiridas nas comunidades rurais e vice-versa; nesse processo

¹ Bolsista do PIBID Interdisciplinar da Unicentro, acadêmica de História. Email: brunasimeoni2@gmail.com

² Bolsista do PIBID Interdisciplinar da Unicentro, acadêmica de História. Email: jaqueline_dudek@hotmail.com

³ Bolsista do PIBID Interdisciplinar da Unicentro, acadêmica de História. Email: domingues_reatinha@yahoo.com.br

⁴ Bolsista do PIBID Interdisciplinar da Unicentro, acadêmico de História. Pedagogo, Mestrando em Educação. Email: rodrigoevaristoprestes@hotmail.com

de “hibridismo cultural”, que ocorre também nas escolas, onde o rural se mistura com o urbano, temáticas, como educação ambiental, se apresentam como um dos conteúdos mais relevantes a serem discutidos, mas que nem sempre são incorporados nos currículos escolares.

Desenvolvimento:

De acordo com diversos pesquisadores e antropólogos, o que difere o ser humano tanto dos demais animais, quanto dos outros seres humanos, é que o homem é o único que possui cultura. Conceituamos cultura como sistemas de símbolos e significados elaborados e situados sócio historicamente, transmitidos e aprendidos de gerações para gerações, que procuram controlar as manifestações empíricas, enfim, os comportamentos de determinado grupo. Nesse sentido, sua plasticidade e a capacidade de aprender foram decisivas para a perpetuação da espécie humana, pois, dessa forma, mesmo com um aparato biológico relativamente frágil, o homem conseguiu superar as adversidades ambientais, por meio da construção de instrumentos que o auxiliaram nessa tarefa e da contínua transmissão e reelaboração desse conhecimento, denominada *endoculturação*.

Como escreveu Ruth Benedict, “a cultura é como uma lente através da qual o homem vê o mundo”, para explicar como a cultura condiciona a visão de mundo do homem, seus hábitos tais como modos de agir, de vestir, alimentação, apreciações de orem moral e valorativa, etc. BENEDICT (2006). Visão essa que por ser tão desigual, construída ao longo do tempo, de acordo com as vivências de cada etnia, enfim de cada grupo social, por diversas vezes desencadeou conflitos sociais. Nesse sentido, Roque de Barros Laraia afirma que o etnocentrismo coloca-se como um fenômeno universal, onde “cada qual considera bárbaro o que não se pratica em sua terra”, resultando por diversas vezes em casos extremos de xenofobia e barbárie social (LARAIA, 2008). O costume de estranhar o que é diferente encontra-se inclusive entre indivíduos pertencentes a um mesmo grupo, uma vez que, como afirma Laraia, a participação de indivíduos em sua própria cultura por vezes é limitada.

Podemos considerar como principal exemplo de limitação e “estranhamento” intracultural a questão do gênero, onde na grande maioria das sociedades humanas é permitida uma maior participação na vida cultural de pessoas do gênero masculino. Assim, para que essas relações de estranhamento que podem gerar conflitos dentro de determinada sociedade, é necessário que cada indivíduo tenha um conhecimento mínimo para que se tenha uma convivência dentro dos padrões de comportamento preestabelecidos em um contexto cada vez mais globalizado.

A “cultura rural”, devido a um processo irreversível de globalização e de uma contínua “mesclagem cultural”, possui cada vez mais singularidades gerais, contudo o que mais a define ainda são suas características específicas, próprias do campo, que se voltam às pessoas e famílias que vivem neste local, e que encaram as dificuldades ao seu redor, principalmente no que tange aos aspectos educacionais. Partindo desta realidade compreendemos que o sujeito do campo, deve antes de tudo, ser o principal componente na construção do currículo para a escola do e no campo, e que esse deve

contemplar conteúdos referentes ao seu meio, em especial à educação ambiental, tema esse importantíssimo para o sujeito do campo. O campo é considerado por FERNANDES apud SANTOS, 2007, p.83 como:

[...] lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só lugar de produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e de grilagem de terras. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombos. É no campo que estão as florestas, onde vivem as diversas nações indígenas [...] é o lugar de vida e sobretudo de educação. (FERNANDES apud SANTOS, 2007, p.83)

Nesse contexto de diversidade social, entende-se como cultura rural todo tipo de manifestação e herança social, tudo aquilo que o homem do campo produz (de forma material e imaterial) é cultura, a cultura nada mais é do que o resultado de uma tríplice relação: ela é produzida na relação do homem com os outros homens, na relação do homem e dos outros homens com a natureza e a transformação e apropriação dela, nessa tríplice relação se dá a cultura humana (rural ou urbana).

Nesse sentido, a cultura escolar das escolas de educação do campo, na teoria, busca (ou ao menos deveria buscar) um desenvolvimento sociocultural e econômico que atenda as diferenças históricas e culturais das pessoas que moram no campo, para resgatar o significado histórico do homem camponês que ainda é visto, por alguns, como atrasado e incapaz. Caldart (2004, p.149) afirma que: “o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive; o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e sua participação, vinculada à sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais.” (CALDART *apud* SILVA, 2009, p.32). Para a autora a Educação do Campo e o Campo devem ser vistos como um lugar de desenvolvimento e não de atraso, a educação no campo deve caminhar para que realizem processos educacionais que deem mais desenvolvimento ao campo, pois somente assim o povo continuará morando lá.

Contudo, na prática, o que observamos principalmente com a experiência no PIBID interdisciplinar da Unicentro/PR, em uma escola do campo, é que essas instituições estão cada vez mais “urbanizadas”. Constatamos nesse subprojeto do PIBID, além da necessidade de educadores competentes para atuarem nas escolas do campo, educadores que tenham conhecimento da realidade da escola e dos educandos que a frequentam, a falta de práticas pedagógicas efetivas e condizentes com a realidade rural. Temos visto que muitos dos educadores que atuam nessas escolas, não têm formação específica que lhes permitam realizar um trabalho efetivo na perspectiva da proposta de educação do campo que valorize suas particularidades.

Em relação à “cultura rural” em especial, observamos no Projeto Político Pedagógico da escola a falta de conteúdos relacionados à educação ambiental, o que para uma escola do campo, é um fato grave, pois em uma comunidade rural, por razões óbvias, existe uma relação intrínseca entre as pessoas, o meio ambiente, o campo e a natureza, então necessariamente o PPP e o currículo dessa escola deveria contemplar esse tema. Contudo, pelo recorte delimitador deste trabalho, não será

possível aprofundarmos os conceitos de educação ambiental, portanto apenas lançaremos as bases desses estudos, para no futuro realizarmos uma pesquisa mais concisa sobre essa temática.

Conclusão:

Nas escolas de educação do campo na atualidade é notório o “hibridismo cultural” que ocorre, a diversidade social tanto de professores como de alunos e o avanço tecnológico e as novas relações sociais são a causa desse processo. A maioria dos educadores tem uma formação *urbanocêntrica* a qual não contempla as especificidades da escola do campo, assim, as práticas pedagógicas dentro da escola vão se descaracterizando enquanto rurais, sendo “aculturadas” por valores e costumes urbanos, é quase como a cidade “engolindo” o campo. Contudo, algumas especificidades persistem e a diversidade cultural se encontra ainda viva dentro das escolas do campo. Geralmente os alunos das Escolas do Campo são filhos dos agricultores que moram na região, sendo que a maioria ajuda seus pais na lavoura, com isso acabam levando uma grande bagagem para a sala de aula. Para que a educação ofertada a esses alunos seja proveitosa o professor convive com o desafio de fazer uma prática pedagógica que atenda a essas demandas. As Escolas do Campo devem estar preparadas para atender toda a sua população em todos os níveis e modalidades de ensino. Nós educadores em formação que participamos do PIBID, necessariamente precisamos compreender as interações culturais que se realizam dentro da comunidade escolar, e as implicações das relações socioculturais no processo ensino aprendizagem, principalmente nesse contexto social globalizado econômica e culturalmente onde o campo e a cidade se “misturam”.

1773

Para isso, os agentes educacionais precisam elaborar na escola um PPP e um currículo de qualidade, o qual contemple os conteúdos específicos (como educação ambiental e práticas rurais) e, também, proporcione um atendimento igualitário (mas também diferenciado para quem precise) aos alunos, independentemente de sua condição social e econômica, bem como seu pertencer étnico e cultural. Pois o objetivo principal da educação é formar um ser humano que seja um cidadão emancipado nessa nova sociedade globalizada culturalmente. Nesse contexto, consideramos que a aprendizagem só se dará de forma emancipatória na escola, se for concebida de forma democrática e multicultural não só no seu currículo, mas também nas relações do dia a dia escolar, sempre respeitando a diversidade ambiental e sociocultural e as diferentes realidades socioeconômicas de todos, cabendo a aos professores, o papel de mediadores desse processo de construção da sociedade que a escola se propõe a fazer.

Referências Bibliográficas:

BENECT, Ruth. **Padrões de Cultura**. Editora Livros do Brasil, 2006.

CALDART, Roseli Salete. “**Elementos para a Construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo.**” IN: JESUS, S. M. S. A. de; MOLINA, M. C. (orgs.) *Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo*: Brasília/DF: Universidade de Brasília, 2004, p. 13 – 52. **Coleção Por uma Educação do Campo.**

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas híbridas** – estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 1997

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico.** Editora Cortês, São Paulo, 2004.

FERNADES, Florestan. **Arevolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico.** 22^a. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

SANTOS, Clarice. Ap^a. **Educação no campo e políticas públicas no Brasil: O protagonismo dos movimentos sociais do campo na Instituição de políticas públicas e a licenciatura de educação no campo da UNB**; Brasília, Líber Livro, Faculdade de Educação da UNB, 2012

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

1774

O PIBID MÚSICA E AS POSSIBILIDADES DE INTERAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA

Gabriel de Lucas Rosas¹
Egon Eduardo Sebben²

O presente trabalho discute aspectos que ocorrem na interação entre PIBID (enquanto universidade inserida na comunidade escolar) e as escolas de Educação Básica e ressalta elementos que podem beneficiar a relação e a interação entre essas instâncias. Também se fazem presentes aspectos do diálogo que existe entre professores supervisores e acadêmicos do PIBID, bem como o diálogo entre estes e professor coordenador. Esta discussão pretende ressaltar a relevância que o PIBID está tendo no curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Ponta Grossa. A partir da discussão apresentada é possível afirmar que o subprojeto de Música do PIBID UEPG tem cumprido seu papel de agente formador de professores e também de mediador do diálogo entre o Ensino Superior e a Educação Básica.

Palavras-chave: PIBID. Música. Universidade. Escola.

O PIBID enquanto espaço de prática docente para acadêmicos do curso de licenciatura em música da UEPG

O subprojeto de Música do PIBID da Universidade Estadual de Ponta Grossa concede a oportunidade a acadêmicos de todas as séries do curso (1^a, 2^a, 3^a e 4^a) de praticar à docência antes mesmo de estarem na disciplina de estágio, obrigatória a todos os alunos do curso, a qual ocorre apenas nas séries finais (3^a e 4^a séries). Pimenta e Lima comentam que:

O exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer 'algo' ou 'ação'. A profissão de professor também é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, da reelaboração dos modelos existentes na prática, consagrados como bons. Muitas vezes nossos alunos aprendem conosco, observando-nos, imitando, mas também elaborando seu próprio modo de ser a partir da análise crítica do nosso modo de ser. (PIMENTA E LIMA 2005-2006, p. 7)

Como vimos acima, a prática, a observação e a teoria se fazem necessárias durante a graduação. Desta forma o conhecimento não tem permanecido apenas na teoria, fazendo com que os acadêmicos possam estar inseridos no cotidiano escolar desde o primeiro ano da licenciatura. Caso o acadêmico veja que não possui afinidade com o curso de licenciatura pode optar ou não em seguir a carreira docente. Desse modo, é possível afirmar que o PIBID também atua como um fator decisivo para o acadêmico.

Pelo fato de se ter vivenciado esta realidade de observação e prática docente no PIBID desde o primeiro ano da graduação e agora no Estágio Supervisionado tem-se uma outra visão da escola pública e do magistério. Durante a duração do programa foram

¹ Graduando do curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Ponta Grossa; e-mail: gabrielucas86@hotmail.com

² Doutorando e professor do curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Ponta Grossa; e-mail: egon_es@hotmail.com

realizadas várias aulas e oficinas em duas escolas estaduais da cidade de Ponta Grossa, no Paraná. Na escola em que o PIBID atua há mais tempo a professora de Arte e o diretor da escola são formados em Música. De certa maneira isso proporciona aos alunos uma realidade e um contato com música diferenciados de escolas que não contam com professor licenciado em música.

A partir desse contexto de trabalho no subprojeto, o objetivo do presente trabalho é discutir aspectos que ocorrem na interação entre PIBID (enquanto universidade inserido na comunidade escolar) e a escola regular, ressaltando aspectos que podem beneficiar a relação e a interação de ambos os lados (acadêmicos, universidade e escola/comunidade).

A ponte entre universidade e escola pública

Durante o andamento do PIBID percebe-se que o programa, além de inserir o acadêmico na escola e em seu cotidiano, mostra um traço extremamente característico que é o de fazer uma ponte entre a universidade e a escola pública. Durante as intervenções realizadas pelos acadêmicos são aplicados conhecimentos técnicos aprendidos na universidade, fazendo com que o conhecimento desenvolvido na universidade seja transmitido direta e indiretamente na escola.

1776

Em contra partida, durante as observações realizadas pelos acadêmicos nas salas de aula, técnicas e maneiras de como ensinar dos professores da escola pública são levadas pelos acadêmicos até a universidade, colocando-os diante da realidade vivenciada diariamente pelos professores que atuam na escola. Desta maneira o conhecimento é levado da universidade até a escola e este é apreendido pelos acadêmicos, retornando à universidade por meio de práticas, discussões e reflexões; tais aspectos são analisados por todos os integrantes do subprojeto durante reuniões que ocorrem semanalmente.

Ainda com relação ao espaço de reflexão vivenciado pelos acadêmicos do PIBID, Neves (2013, p. 1419) comenta que “o PIBID concede oportunidade de refletir sobre nossas ‘escolhas’ a partir da observação do meio e estabelecer as formas mais adequadas para atingir os objetivos, o que ensinar e quais as formas de agir no futuro ambiente de trabalho.”

Como no PIBID os acadêmicos permanecem na escola por um período de tempo muito maior que o proporcionado pela disciplina de Estágio Supervisionado, no momento em que ocorre a prática docente esta não se resume ao que acontece no estágio, no qual são observadas poucas aulas e em seguida são feitas regências. Sebben e Stori ressaltam esta diferença quando comentam que:

Percebe-se que a proposta do PIBID é diferente do Estágio Supervisionado, principalmente no sentido dos acadêmicos participarem de todo o cotidiano na escola por um tempo prolongado, além de vivenciarem experiências que nem sempre o estágio proporciona, como as reuniões pedagógicas. Entende-se que essa experiência tem sido bastante significativa na formação dos acadêmicos, o que resulta em futuros professores mais preparados para a docência. (SEBBEN E STORI 2013, p. 1157)

No caso do PIBID ocorrem várias observações, as quais são complementadas pela prática docente, realizada por meio de aulas e oficinas. Com as atividades de prática ocorrem reflexões feitas entre acadêmicos, professores supervisores e coordenador e também reflexões feitas de forma indireta, pelo próprio acadêmico. Na primeira reflexão a qual ocorre antes da prática docente o acadêmico reflete de que maneira pode abordar determinado conteúdo a ser trabalhado. Após sua prática são refletidas questões acerca de pontos positivos e negativos que ocorreram durante a aula.

Como o acadêmico normalmente permanece fazendo observações nas mesmas turmas depois de sua prática, ele tem a oportunidade de conseguir refletir e observar o retorno de sua intervenção docente na sala de aula. Para fundamentar tais reflexões, durante as reuniões, são lidos e discutidos textos de cunho didático/pedagógico.

1777

Considerações finais

Vemos que com este tripé formado entre universidade, PIBID e escola pública cada parte tem tirado extremo proveito desta interação e como resultado pode-se perceber que o PIBID vem se consolidando como um importante agente atuante na formação docente dos acadêmicos que participam do programa. Como cita Neves:

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) se configura, na atualidade, como um importante instrumento que objetiva promover melhorias na qualidade do ensino público, através de uma articulação permanente e profícua entre Universidades e Escolas de Educação Básica. (NEVES 2013, p. 1418)

Diante disto vemos que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência do curso de Licenciatura em Música da UEPG tem cumprido seu papel de agente formador de professores e também de mediador do diálogo entre o Ensino Superior e a Educação Básica.

Referências:

PIMENTA, S. G. ; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis Pedagógica, Goiás, v 3, n 3 e 4, p.5-24, 2005/2006.**

SEBBEN, E. E. ; STORI R. Formação de professores de música: a experiência de um projeto de iniciação à docência. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21, 2013, Pirenópolis. **Anais...** João Pessoa: Editora da UFPB, 2013. p. 1149-1159.

NEVES, M, T, de S. Música na cultura jovem contemporânea: um relato de experiência a partir de ações desenvolvidas no PIBID artes/música. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21, 2013, Pirenópolis. **Anais...** João Pessoa: Editora da UFPB, 2013. p 1417-1424.

O PIBID NA ESCOLA E AS PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES: UMA POSSIBILIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE

Flávio M. M. Ruckstadter¹

Luis Ernesto Barnabé²

Marisa Noda³

Resumo: Este texto tem como tema a análise de práticas interdisciplinares nas atividades realizadas pelos bolsistas de iniciação à docência nas escolas e suas relações com a formação docente. Discute-se, a partir do trabalho desenvolvido pelo subprojeto PIBID/História da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), a importância deste trabalho coletivo, articulado e bem sustentado teoricamente na formação de professores. As discussões sobre a interdisciplinaridade se fazem presentes no campo científico há mais de cinco décadas, e sua influência nos meios educacionais tem sido cada vez mais marcante. Nesse sentido, cabe aos cursos de formação de professores capacitarem seus alunos para este contexto educacional; as ações desenvolvidas pelo PIBID nas escolas podem se constituir em espaços privilegiados para esta formação.

Palavras-chave: PIBID na Escola. Interdisciplinaridade. Formação de professores.

Introdução

1779

O texto aqui apresentado é um dos resultados dos trabalhos desenvolvidos pelo subprojeto História do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), *Campus* de Jacarezinho. O tema desta discussão é a análise das práticas interdisciplinares nas atividades realizadas pelos bolsistas de iniciação à docência nas escolas atendidas pelo projeto e sua relação com a formação de professores. Entendemos que o PIBID pode se constituir em espaço privilegiado para aprendizado e debate de questões pertinentes à realidade educacional brasileira, como é o caso da interdisciplinaridade.

Como ponto de partida, consideramos a existência de um debate sobre a necessidade de produção de conhecimento que ultrapasse as barreiras disciplinares, ou que ao menos seja compreendido fora dos limites tradicionais das disciplinas. Isto tem sido discutido, nos campos da Epistemologia e também da Educação há quase cinquenta anos, o que tem provocado impactos na formação de pesquisadores e de docentes. Nesse sentido, algumas

¹ Doutor em Educação. Professor Adjunto da Universidade Estadual do Norte do Paraná, Campus de Jacarezinho (UENP). Coordenador do subprojeto PIBID/História. Endereço eletrônico: flavioruckstadter@uenp.edu.br

² Mestre em História. Professor Assistente da Universidade Estadual do Norte do Paraná, Campus de Jacarezinho (UENP). Coordenador do subprojeto PIBID/História. Endereço eletrônico: luis.ernesto@uenp.edu.br

³ Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Norte do Paraná, Campus de Jacarezinho (UENP). Coordenadora do subprojeto PIBID/História. Endereço eletrônico: mnoda@uenp.edu.br

questões são pertinentes: que implicações têm esse debate na formação de professores? Como essas discussões chegam aos bancos escolares?

Diante disso, dividimos este texto em duas partes. Na primeira, realizamos um breve histórico do debate acerca da interdisciplinaridade relacionada à Educação, pensando nos desafios impostos por uma proposta de trabalho interdisciplinar. Em seguida, descrevemos o trabalho desenvolvido pelo PIBID/História em uma das escolas atendidas pelo subprojeto, no município de Jacarezinho.

A interdisciplinaridade em foco: um tema recorrente em Educação

Um dos precursores nas discussões sobre interdisciplinaridade foi o pesquisador francês Georges Gusdorf (1912-2000). Ele apresentou um projeto interdisciplinar para as Ciências Humanas, ainda na década de 1960, defendendo a necessidade de uma revisão na forma de produção do conhecimento. Desde então, outros trabalhos foram produzidos e ampliaram as discussões iniciadas por este pesquisador. Aos poucos, a discussão iniciada no campo da Epistemologia alcançou o campo educacional.

“A interdisciplinaridade é uma atitude, isto é, é uma externalização de uma visão de mundo que, no caso, é holística.” (FERREIRA(a), 1999, p. 19) A ideia manifestada pelos pesquisadores que a defendem na produção e difusão do conhecimento, é a de que a modernidade compartimentou o saber que, em suas origens, entre os gregos, era visto como uma unidade. Nesse sentido, seria importante um “retorno às origens” quando havia o conhecimento e sua busca se dava em uma totalidade. Esta seria a essência da interdisciplinaridade.

Discursos como este têm alcançado as escolas e os professores por diferentes vias. Por um lado, os cursos de formação docente, especialmente por meio das chamadas “disciplinas pedagógicas”, veem-se na necessidade de incluir em seus programas estas “novas discussões”. Por outro, através de reformas curriculares, o tema também é colocado no centro das discussões.

Embora presente no cotidiano escolar, o uso do termo interdisciplinaridade é, muitas vezes, feito de maneira bastante vaga e imprecisa. No senso comum dos educadores, aparece como sinônimo de trabalho coletivo, que envolva duas ou mais disciplinas, o que não é suficiente para definir e dar os devidos significados à palavra. “[...] ela é apenas pronunciada e

os educadores não sabem bem o que fazer com ela. Sentem-se perplexos frente à possibilidade de sua implementação na educação.” (FAZENDA, 1999, p. 15)

É importante distinguir entre multi/pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, pois nem sempre esta distinção está clara para os educadores. “A disciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são quatro flechas de um único e mesmo arco: o do conhecimento” (NICOLESCU, 2000, p. 13). O trabalho pluridisciplinar, também chamado multidisciplinar, acontece com frequência nas escolas; ele se dá quando duas ou mais disciplinas discutem um mesmo tema, dentro de seus campos de atuação. Já na perspectiva interdisciplinar, supõe-se um esforço dos docentes na elaboração de um projeto de trabalho coletivo em torno de um mesmo tema. Se no primeiro estágio (*multi* ou *pluri*) a aproximação se dá quase que involuntariamente, no segundo (*inter*) existe um desejo manifesto e consciente de trabalho em equipe, articulado.

[...] O que caracteriza uma prática interdisciplinar é o sentimento intencional que ela carrega. Não há interdisciplinaridade se não há intenção consciente, clara e objetiva por parte daqueles que a praticam. Não havendo intenção de um projeto, podemos dialogar, inter-relacionar e integrar sem no entanto estarmos trabalhando interdisciplinarmente. (FERREIRA(b), 1999, p. 34-35)

1781

A proposta transdisciplinar, por sua vez, defende praticamente um rompimento com a atual estrutura disciplinar do conhecimento. Ela é distinta em seus objetivos das propostas multi, pluri e interdisciplinar.

[...] A transdisciplinaridade é, no entanto, radicalmente distinta da pluri e da interdisciplinaridade, por sua finalidade: a compreensão do mundo presente, impossível de ser inscrita na pesquisa interdisciplinar. A finalidade da pluri e da interdisciplinaridade sempre é a pesquisa disciplinar [...] (NICOLESCU, 2000, p. 13).

Nestes termos, é evidente que pluri e interdisciplinaridade estão num nível muito mais acessível aos educadores do que a transdisciplinaridade. Especialmente pela forma como são concebidas as divisões dos campos do conhecimento no próprio ensino superior e na pesquisa acadêmica.

O PIBID/História e a ação interdisciplinar na escola

É importante observar que o subprojeto PIBID/História foi elaborado por docentes do curso de História da UENP, ligados à área de ensino do curso e não foi concebido de maneira

pluri, inter ou transdisciplinar. No entanto, em uma de suas ações junto às escolas surgiu a possibilidade da articulação do trabalho com outras áreas do conhecimento.

O subprojeto engloba vinte e dois alunos de iniciação à docência, dois coordenadores bolsistas, um coordenador voluntário e quatro supervisores nas escolas (sendo um voluntário). Atende a duas escolas, nos municípios de Jacarezinho e Santo Antônio da Platina, na região do Norte Pioneiro do Estado do Paraná.

A ação em questão se efetivou no mês de setembro de 2014, no Colégio Luiz Setti em Jacarezinho. A instituição funciona em três períodos e oferta o Ensino Fundamental, Médio, Técnico em Informática Integrado e Técnico em Informática Subsequente de nível Médio Profissionalizante. Está situada em um bairro de classe média baixa e atende alunos de outros bairros da cidade.

A equipe pedagógica do colégio organiza anualmente uma Feira de Conhecimentos, com trabalhos desenvolvidos pelos alunos, aberta à visitação da comunidade escolar. Neste ano, os bolsistas de iniciação à docência participaram ativamente na orientação dos alunos e na execução dos trabalhos que foram apresentados.

Os bolsistas do PIBID/História trabalharam com alunos de 6º e de 9º anos, na elaboração de trabalhos com as temáticas Egito Antigo e Ditadura Militar, respectivamente. No planejamento dos trabalhos, na universidade, os coordenadores do subprojeto contataram os coordenadores dos subprojetos de Letras e Matemática para um trabalho coletivo.

Em relação ao 6º ano, bolsistas de História e Matemática trabalharam coletivamente na construção de três pirâmides. Além dos conhecimentos históricos, sobre sociedade, economia e cultura do Egito na Antiguidade, foram essenciais os conhecimentos matemáticos para calcular apropriadamente o material para construção da estrutura das pirâmides.

Com o 9º ano, os bolsistas de História trabalharam coletivamente com os de Letras na organização de duas salas temáticas sobre a Ditadura Militar, com o tema geral “Ditadura Militar: por que não esquecer?”. As salas foram organizadas a partir de seus propósitos de apresentar duas discussões: uma sobre a censura e a repressão e outra sobre as formas de resistência desenvolvidas no período. Estas salas contaram com a exposição de cartazes e um varal literário, com obras literárias do período e com textos produzidos pelos alunos do 9º ano.

Conclusão

O tema interdisciplinaridade é uma constante no ambiente escolar. As demandas quanto à sua efetivação na educação básica têm crescido nas últimas décadas, impulsionadas, sobretudo, pelas reformas curriculares pelas quais a educação brasileira passou desde os anos de 1990. Diante deste quadro, a formação de educadores não pode ficar alheia. É importante discutir criticamente, tanto na formação inicial quanto na formação continuada, os significados do trabalho interdisciplinar, tanto teoricamente quanto de maneira prática. Se os cursos de formação, por meio de suas chamadas “disciplinas pedagógicas” não são suficientes para este aprendizado e discussão, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência pode se constituir em espaço privilegiado para efetivar tal trabalho.

Por meio do PIBID, alunos de diferentes licenciaturas estabelecem contato entre si e, além disso, entram em contato com as escolas e suas realidades. Isso acontece num momento bastante oportuno, que é aquele de sua formação inicial, quando ainda se encontram sob a orientação de pesquisadores especialistas em diferentes áreas do conhecimento. Dessa forma, podem desenvolver de maneira coletiva, articulada e consciente, um trabalho bem orientado e planejado que busque maior integração entre as disciplinas e um conhecimento mais profundo da realidade.

1783

Referências

- FAZENDA, I. Interdisciplinaridade: definição, projeto, pesquisa. In: FAZENDA, I. (org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1999, p. 15-18.
- FERREIRA(a), M. E. de M. P. Ciência e interdisciplinaridade. In: FAZENDA, I. (org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1999, p. 19-22.
- FERREIRA(b), S. L. Introduzindo a noção de interdisciplinaridade. In: FAZENDA, I. (org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1999, p. 33-35.
- NICOLESCU, B. Um novo tipo de conhecimento – transdisciplinaridade. In: NICOLESCU, Basarab *et alii*. **Educação e transdisciplinaridade**. Brasília: UNESCO, 2000.

O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS CAMPONESES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Edina Vorpagel Biff¹
Jeane Aparecida Soares da Silva²
Leidiane da Silva de Ramos³
Clarice Felisbino dos Anjos⁴

*“A frente da batalha de educação é tão importante quanto a da ocupação de um latifúndio. A nossa luta é para derrubar três cercas: a da educação, a da ignorância e a do capital”
(STÉDILE; FERNANDES, 1999, p.74).*

Resumo: Reflete sobre a singularidade da Educação de Jovens e Adultos-EJA no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST, no contexto da Educação do Campo, a partir de uma experiência desenvolvida com apoio do PIBID-Diversidade. Contextualiza a EJA no MST e trata das concepções e propostas pedagógicas ao passo que apresenta a experiência concreta da Turma Nelson Mandela, de EJA II (anos finais do ensino fundamental) da Escola Milton Santos. Destaca a alternância, os tempos educativos, a auto-gestão, o trabalho, o acompanhamento pedagógico, a avaliação e a identidade camponesa e Sem Terra como elementos que caracterizam a singularidade. A pesquisa utilizou fontes documentais e reflexões de experiências pessoais das autoras.

Palavras-Chave: EJA. Educação do Campo. MST.

O presente texto se propõe a refletir sobre a singularidade da Educação de Jovens e Adultos-EJA no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST, no contexto da Educação do Campo, a partir de uma experiência desenvolvida com apoio do PIBID-Diversidade. Para tanto, iniciamos contextualizando a EJA no MST, posteriormente, tratamos das concepções e propostas pedagógicas ao passo que apresentarmos a experiência concreta da Turma Nelson Mandela. A pesquisa utilizou fontes documentais e reflexões de experiências pessoais das autoras.

A história da Educação de Jovens e Adultos no MST se dá no contexto de luta pela Reforma Agrária e na derrubada das cercas do latifúndio. Desde 1984, quando inicia sua trajetória na luta pela terra, o MST assume o desafio de romper com a exclusão histórica do analfabetismo, que nega aos homens e mulheres do campo o conhecimento científico sistematizado pela humanidade. A EJA, entendida como uma ferramenta de luta do povo camponês na luta por Reforma Agrária passou por processo de construção coletiva e de busca

1784

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo- Universidade Estadual de Maringá- UEM e participante do PIBID-Diversidade. Email: edina_biff@hotmail.com

² Acadêmica do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo- Universidade Estadual de Maringá- UEM e participante do PIBID-Diversidade. Email: geanii2012@hotmail.com

³ Acadêmica do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo- Universidade Estadual de Maringá- UEM e participante do PIBID-Diversidade. Email: leidiane_ramos@hotmail.com

⁴ Supervisora do Programa de Iniciação a Docência na Universidade Estadual de Maringá- UEM e graduada em Licenciatura de Educação do Campo – UnB: Email: claricefdosajos@gmail.com

de projetos educativos que contribuam na efetivação da Política Pública de Educação, para atender as demandas da Educação para os jovens e adultos do campo.

O ideário da Educação do Campo afirma a necessidade de duas lutas combinadas: primeiro pela efetivação do direito e pela ampliação do acesso à educação e à escolarização no campo e, segundo pela construção de uma escola que esteja **no** campo, mas que também seja **do** campo: uma escola ligada à história, à cultura e às causas sociais e humanas de quem vive no campo. Sendo assim, no entender do MST, a Educação do Campo tem como sujeito o ser histórico e social, e é fruto de uma luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo a uma educação pensada por eles, e não a qualquer Educação, uma educação vinculada a um projeto histórico de lutas e à construção social e humana em longo prazo. No ano de 2000 o MST assumiu em seu IV Congresso Nacional o lema “Território Livre do Analfabetismo”, continuando a organizar projetos temporários da EJA e a inclusão desta modalidade nos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas do Campo.

Várias experiências de EJA (alfabetização e escolarização) já foram executadas nas áreas de Reforma Agrária, embora ainda não se tenha de fato um território livre de analfabetismo. Além dessas experiências concretas, têm-se também referenciais teórico-metodológicos em produções coletivas do Setor de Educação do MST que discutem a questão desde 1989, destacando-se o “Dossiê MST e Escola” (MST, 2001) e a coletânea de cadernos da Educação de Jovens e Adultos que vai até o 11^o. volume.

No Estado do Paraná, a experiência mais recente é fruto de um convênio entre a Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE e o Instituto de Nacional de Colonização e Reforma Agrária-INCRA, utilizando recursos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA, iniciado em 2013. Dentre as dezenas de turmas existentes, destacamos a experiência da Turma Nelson Mandela, EJA fase II (anos finais do ensino fundamental), que acontece na Escola Milton Santos-EMS, em Maringá.

Para essa turma, o curso está organizado por alternância de Tempo Escola-TE e Tempo Comunidade-TC, que combinados compõem as etapas. São 14 etapas distribuídas em 2 anos de curso, e cada etapa de TE tem em média 10 dias de aula. A alternância é uma organização curricular dos cursos que acontecem no MST, proporcionando trocas de conhecimento, continuidade do processo de humanização, da identidade Sem Terra e da coletividade na escola e nas comunidades. Tendo em vista que o TE acontece na EMS com aulas concentradas e a presença dos professores; e o TC é quando os educandos retornam às comunidades (assentamentos e acampamentos), e, orientados pelos professores, realizam

atividades que fazem parte da carga horária do curso, como leituras trabalhos orientados, pesquisas, etc. Essas atividades contemplam o aprofundamento do estudo e a relação entre os conteúdos e a vida social, política e produtiva das famílias, com base na proposta pedagógica da Educação do Campo.

Mas, além disso, no TC os educandos continuam o processo da organização e vivência no campo, pois são na maioria trabalhadores-dirigentes comunitários de assentamentos de diversas regiões do Paraná. E precisa continuar na inserção da comunidade e na organização familiar, conciliar a vida pessoal e produtiva/econômica. Esta forma de organização é também necessária para que, no processo de formação de Jovens e Adultos, não se perca o vínculo entre a origem do educando e seu processo de aprendizado.

O TE é organizado em tempos educativos, que contemplam o estudo das disciplinas (com carga horária de dez horas por dia), o estudo em grupos (os Núcleos de Base-NBs) e um processo de auto-organização e auto-gestão, previsto na proposta pedagógica do curso (UNIOESTE, 2013).

A auto-gestão envolve diversos processos de avaliação e tomada de decisões, construindo na turma compromisso e responsabilidade com o curso. Possibilita, por exemplo, que os educandos coletivamente decidam os dias em que se realizarão as etapas de TE, de modo a escolher períodos em que não estejam com muitas tarefas na comunidade para que possam vir para a escola Milton Santos. Vale ressaltar que essa organização respeita a carga horária prevista no projeto do curso. Ainda nesse processo, ao final de cada etapa é feita uma avaliação geral, onde cada sujeito coloca seu posicionamento (o ponto de vista e avaliação) de como foi a etapa e o que precisa melhorar para as próximas que virão. Do mesmo modo fazem apontamentos de educandos que precisam avançar em determinado aspecto da vivência coletiva ou na aquisição do conhecimento.

O tempo mutirão é umas das atividades em que eles participam coletivamente, realizando a limpeza da Escola onde estudam. Também cumprem, divididos nos Nbs, as atividades de sobrevivência (a limpeza dos espaços utilizados, como o refeitório e os banheiros), sendo o trabalho entendido como uma das dimensões da formação humana (ITERRA, 2004).

Para dar conta das demandas pedagógicas do curso há um grupo de educadores permanentes indicados pelas comunidades da Reforma Agrária que compõem o Coletivo de Acompanhamento Político e Pedagógico, que cumprem com as funções pedagógicas de construção da etapa, junto aos educadores das disciplinas e à turma, assessoram os educadores

nas disciplinas, providenciam materiais pedagógicos e orientam a turma na auto-organização e auto-gestão. Na composição deste grupo há um coordenador pedagógico que é responsável por fazer a relação com a Universidade e os parceiros.

Na educação do campo de modo geral, procura-se sempre relacionar o estudo com a realidade dos educandos. No caso específico da turma de EJA Nelson Mandela, a maioria dos professores que ministram as aulas são professores da zona urbana que não possuem vínculo com a realidade do campo, o que dificulta a relação do ensino com a realidade dos educandos. Mesmo assim, é possível perceber que há uma relação dos conteúdos estudados com o cotidiano, por exemplo, na disciplina de história, onde foi trabalhada a história da humanidade, mas também o contexto da luta do MST e a necessidade da educação para a classe trabalhadora camponesa.

Os camponeses trazem consigo a identidade com a terra, a identidade do sujeito Sem Terra, de quem faz parte de um Movimento Social Popular, a identidade camponesa de quem luta pela terra e por uma causa. Esta causa se expressa muito em momentos coletivos, mas especialmente na mística, onde se faz uma reflexão e são trazidos elementos referentes à realidade da luta pela terra, pela educação, pelos direitos, enfim, por uma transformação da sociedade. Podemos dizer que

A mística é a alma da identidade Sem Terra [...]. A mística é mais do que um tempo, é uma energia que perpassa o cotidiano. Por isso precisamos dela presente no início de grandes atividades e resgatada em vários momentos do dia. Ela é a forma de já ir concretizando, no aqui e agora, a nossa utopia (ITERRA, 2004, p.79-80).

Considerações finais

Em turmas de Escolarização de Jovens e Adultos é comum nos depararmos com um conhecimento popular muito rico, educandos com experiências de vida, de militância, enfim, pode-se dizer que são pessoas letradas embora não completamente alfabetizadas. Fazem a interpretação da realidade, de um texto, fazem uma crítica buscando os elementos necessários na vida, no entanto, encontram dificuldades em sistematizar e organizar essas ideias. Essa dificuldade existe devido ao conhecimento que foi historicamente negado à classe trabalhadora, principalmente do campo, que é vista como atrasada e não necessitando de estudo para trabalhar com a terra.

A oportunidade de estudar é a possibilidade de acesso ao conhecimento científico, necessário independentemente do sujeito ser do campo ou cidade. Para os sujeitos camponeses da EJA, o acesso ao conhecimento depois de adulto é visto não como

qualificação para o mercado de trabalho, mas sim, como uma necessidade para melhorar a vida e contribuir com a comunidade, além de ser considerado como uma ferramenta de luta. Podemos dizer que a EJA do campo tem a sua especificidade, especialmente quando realizada no âmbito de um movimento social popular que apresenta um método pedagógico consolidado, como apontamos nesse texto.

Referências

ITERRA. Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária. **Instituto de Educação Josué de Castro: Método Pedagógico**. Cadernos do ITERRA, n. 9, Veranópolis, 2004.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Dossiê MST – Escola**. Caderno de Educação n. 13. São Paulo, 2001.

STÉDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava Gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.

UNIOESTE. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Núcleo de Estudos Interdisciplinares – NEI. Campus de Cascavel. **Projeto de Escolarização Anos Finais nas Áreas de Reforma Agrária**. Cascavel, nov. 2012.

O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERVISOR/PIBID ENQUANTO AGENTE FUNDAMENTAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES REFLEXIVOS

Atair José Bernardino de Jesus¹
Ana Carolini Sell²
Cristiane Aparecida Ribeiro Bueno³

Resumo: Nosso objetivo neste trabalho, se da na direção de refletir sobre o papel do professor da educação básica, inserido no subprojeto de pedagogia do “PIBID - Programa institucional de bolsa de iniciação a docência”. Pautados nos estudos de Alarcão (1996), Amaral (1996), e Infante (1996), analisaremos aspectos pertinentes à formação de professores reflexivos. Para construir este trabalho, utilizamos trechos da Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013, a qual regulamenta os objetivos, e descreve a lógica metodológica de funcionamento do respectivo programa, e das pesquisas acerca do Programa Institucional de Bolsa de iniciação a Docência, produzidas por Dantas (2013) e Mateus (2013). Neste processo, o trabalho de uma das supervisoras vinculadas ao PIBID, será posto em relevo, enquanto discutiremos assuntos inerentes aos trabalhos realizados no espaço de iniciação docente.

Palavras chaves: Iniciação docente. Professores da educação básica. Prática reflexiva.

Introdução

Propiciando aos acadêmicos dos cursos de licenciatura um contato positivo com o futuro campo de atuação profissional, o PIBID “[...] surge, explicitamente, em resposta à necessidade de fortalecimento das licenciaturas” (MATEUS, 2013, p. 6) na direção de proporcionar vivências das práticas educativas condizentes a realidade educacional brasileira. Nessa perspectiva, o subprojeto de Pedagogia possui como proposta uma metodologia de trabalho que fomenta o papel formativo das professoras da educação básica enquanto supervisoras *in lócus* dos acadêmicos bolsistas do PIBID atuantes nas instituições escolares.

De acordo com a Portaria Nº 096, (de 18 de Julho de 2013): “Os projetos apoiados no âmbito do Pibid são propostos por instituições de ensino superior (IES) e desenvolvidos por grupos de licenciandos sob supervisão de professores de educação básica e orientação de professores das IES”. Diante de propostas como esta, emerge a importância do professor de

1789

¹Graduando do segundo ano de pedagogia na Universidade Estadual Do Oeste Do Paraná – UNIOESTE. Bolsista do Programa institucional de bolsas de iniciação a docência PIBID –2013 à 2014. Pesquisador no grupo de pesquisa IMAGINAR: pesquisa sobre o imaginário educação e formação de professores. E-mail: atair-jose@hotmail.com.

²Acadêmica do 2º ano do Curso de Pedagogia na UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Bolsista do PIBID – Programa de iniciação a Docência – 2014 – E-mail: caarol.ana@hotmail.com.

³ Supervisora PIBID – Programa de iniciação a Docência – 2014. Mestre em Educação pela UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Sociais - GEPES. Professora da Rede Municipal de Ensino de Cascavel-PR. E-mail: cristianeapbueno@yahoo.com.br.

educação básica – profissional que cotidianamente encontra-se em da sala de aula – como também responsável pela formação dos futuros profissionais docentes. Nessa direção

O supervisor tem como primeira meta facilitar o desenvolvimento do professor mas, ao fazê-lo (ao ajudar a ensinar), também o supervisor se desenvolve porque, tal como o professor, aprende ensinando. Por outro lado, o desenvolvimento profissional do professor tem por objetivo a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos (ALARCÃO, 1996. p. 91).

Os professores que atuam na educação básica encontram-se normalmente entre o nível de formação dos ainda graduandos, ou seja, possuem a graduação, e o professor orientador que atua como docente nas instituições de Ensino Superior, todavia, com seu conhecimento prático, o permite desempenhar um papel no interior da escola, que supera o exercício de uma supervisão, quando compreendida como um acompanhamento, e passa desvelar um efetivo ensino na direção de exercer a práxis educativa. Desse modo, das maneiras de iniciação propostos por Alarcão (1996) o trabalho da supervisora/PIBID atrela os últimos dois, pois além desta ser responsável por guiar e orientar o acadêmico, contribuindo para o viés profissional, esta concomitantemente exerce a função de acompanhá-lo durante a realização de suas atividades na escola.

1790

Destacamos que o professor que até o momento tinha seu campo de docência apenas com crianças em fase de alfabetização, passa a realizar também o trabalho de colaborar com a formação dos graduandos, bolsistas do PIBID, e, além disso, tornam-se pesquisadores do campo educacional.

O subprojeto Pedagogia e as professoras de educação básica

O subprojeto de pedagogia em 2014 desenvolve as suas atividades em quatro escolas de educação básica no município de Cascavel-Pr. Dentre estas, neste trabalho contemplaremos à análise de uma, a Escola Municipal Professora Maria dos Prazeres Neres da Silva, onde atuam no presente momento, seis bolsistas alunos da graduação, e uma professora da educação básica, na condição de supervisora/PIBID. Configuração esta, que ocorre nas outras três escolas parceiras do subprojeto. Ao todo, o subprojeto de pedagogia contempla ainda dois professores docentes da UNIOESTE, os quais organizam e orientam todo trabalho. Assim, o subprojeto de pedagogia conta com um numero de 30 bolsistas. A inserção de professores da educação básica, no projeto PIBID, apresenta

[...] como uma de suas finalidades, a instrumentalização e a inserção do licenciando no seu campo de trabalho de forma supervisionada pelo professor da academia e da escola, integrada pelo diálogo entre universidade e escola de educação básica, promovendo a articulação entre diferentes práticas multidisciplinares e desenvolvendo o perfil de professor-pesquisador de sua prática docente (DANTAS 2013 p. 21.)

A professora supervisora que atua na escola citada, possui graduação em pedagogia e mestrado em educação, desta forma executa seu trabalho atrelando a discussão teórica e empírica. Ou seja, a reflexão de textos inerentes ao trabalho docente, assim como a manipulação de materiais didáticos. Tais atividades ocorreram no primeiro semestre do ano de 2014, ao passo que os pibidianos executavam o acompanhamento semanal de turmas pertencentes ao ciclo de alfabetização – 1º ao 3º anos. No decorrer dos acompanhamentos, os bolsistas observavam o trabalho em sala de aula, e auxiliavam as professoras durante as atividades, registrando todas as atividades em diário de bordo. Portanto, podemos afirmar que não trata somente de observar a realidade, mas atuar sobre a mesma, tendo o Diário de bordo como instrumento organizacional e reflexivo, assim

1791

Sua utilização periódica permite refletir o ponto de vista do autor sobre os processos mais significativos da dinâmica em que está imerso. É um guia para a reflexão sobre a prática, favorecendo a tomada de consciência do professor sobre seu processo de evolução e sobre seus modelos de referência (PORLÁN; MARTÍN, 2004, p. 24, tradução nossa).

Procurando estabelecer a reflexão entre a teoria, e a prática em sala de aula, a professora/supervisora iniciou as atividades com pibidianos na escola. Instigou-nos a refletir sobre o processo da alfabetização, utilizando uma dinâmica que nos colocou no lugar das crianças que estão em fase da aquisição da linguagem escrita, já que seriam alunos nesta fase escolar que seriam acompanhados durante o desenvolvimento do projeto PIBID.

As atividades realizadas nesta direção propiciaram aos acadêmicos momentos de discussão acerca do ensino nas mais variadas áreas do conhecimento, dentre elas: do ensino da matemática, do processo de alfabetização e também da utilização da literatura em sala de aula. Os textos estudados pautavam-se em trabalhos de professores que estudam o cotidiano

da sala de aula. A intencionalidade estava em fornecer, por meio das reflexões, elementos que pudessem contribuir para o planejamento de suas aulas⁴, pois

Da investigação recente sobre o que é ser professor emerge uma concepção de conhecimento de natureza prática e contextualizada tendo como base a resolução de dilemas face ao seu trabalho de interação com os alunos. Convém clarificar que a ação prática do professor não é desligada de conhecimentos teóricos (...) é na interação entre o conhecimento teórico e o conhecimento da prática que se constrói o conhecimento profissional (INFANTE et al. p.155).

Ainda que os bolsistas PIBID já tenham desempenhado atividades no futuro campo profissional, destacamos a partir de Alarcão (1996, p. 14) que “[...] nem as teorias aplicadas nem as técnicas de decisão e os raciocínios aprendidos fornecem situações lineares”. Logo, por mais que os pibidianos tenham a partir das experiências na escola adquirido um conhecimento prático, estes se encontram em um processo de constante de formação. A partir das vivências em sala de aula, os bolsistas de iniciação docente e as professoras supervisoras do PIBID, tem a oportunidade por meio do subprojeto/PIBID de iniciarem e aprimorarem sua função de pesquisador.

1792

A respeito da formação de professores reflexivos, pautados nas reflexões de Alarcão (1996) e Amaral (1996), destacamos que quando o profissional docente reflete sobre suas próprias práticas, este prepara melhor as suas próximas ações aprimorando, por meio da reflexão o seu trabalho em sala de aula. Desse modo a supervisora dentro do PIBID, em particular na escola citada, ao propiciar a iniciantes na docência, momentos de reflexão sobre teóricos, e sobre as próprias práticas, também evoluiu enquanto professora, aprimorando cada vez mais o seu trabalho.

Cumprindo os objetivos do PIBID, propostos pela CAPES, o subprojeto de pedagogia, atribuiu às professoras da educação básica o papel de também formar os futuros professores bolsistas do PIBID.

Referencias bibliográficas

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schon e os programas de formação de professores. In:_____. (Org.) **Formação Reflexiva de professores: Estratégias de supervisão**. Porto/Portugal: Porto, 1996. p 09- 39.

⁴ As aulas referidas fazem parte do desenvolvimento do projeto e totalizam de cinco á seis regências realizadas nas turmas acompanhadas.

AMARAL, Joao, et al. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: Estratégias de supervisão. In: ALARCÃO, Isabel. (Org.) **Formação Reflexiva de professores: Estratégias de supervisão**. Porto/Portugal: Porto, 1996. p.89-122.

DANTAS, Larissa Kely. **Iniciação à Docência na UFTM: Contribuições do Pibid na Formação de Professores de Química**. Cuiabá, 2013.189f.

INFANTE, Jose, et al. Descrição e análise interpretativa de episódios de ensino: Os casos como estratégia de supervisão reflexiva. In: ALARCÃO, Isabel. (Org.) **Formação Reflexiva de professores: Estratégias de supervisão**. Porto/Portugal: Porto, 1996. p.151-169.

MATEUS, Elaine. **Práticas de formação colaborativa de professores/as de inglês: representações de uma experiência no Pibid**. RBLA, Belo Horizonte, v. 13, n. 4, p. 1107-1130. Londrina, 2013.

PORLÁN, Rafael & MARTÍN, José. **El diario Del profesor: un recurso para la investigación en el aula**. 9ª ed. Sevilla, Díada, 2004. Tradução livre por Cléria Maria Wendling.

CAPES. **Portaria Nº 096**. Brasil. Dia de 18 de Julho de 2013. Disponível em: <http://www.unioeste.br/pibid/>. Acesso em 15 de setembro de 2014.

O PROGRAMA PIBID DIVERSIDADE DA UTFPR DE DOIS VIZINHOS NO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO SANTA INÊS / CHOPINZINHO

Rosane Ivaz Sikorski¹
Jeferson Bruno Barbosa²
Solange da Silva Dalastra³

Resumo: Relato sobre a experiência do Programa PIBID Diversidade da UTFPR de Dois Vizinhos no Colégio Estadual do Campo Santa Inês – Chopinzinho – PR. O cronograma de atividades ainda está em andamento, porém já foi possível estabelecer algumas conclusões preliminares, bem como identificar os desafios presentes na proposta assumida e sua contribuição para o Programa e para a Escola como um todo.

Palavras-chave: Relato de experiência. Pibid Diversidade. Educação Campo.

Introdução

Em 2014, o Programa Pibid Diversidade da UTFPR de Dois Vizinhos incluiu em seu cronograma atividades no Colégio Estadual do Campo Santa Inês. O Colégio Estadual do Campo Santa Inês, desde 2009, vem aprendendo e ampliando sua forma de agir em favor proposta da Educação do Campo. Compreende que

“a escola deve realizar uma interpretação da realidade que considere as relações mediadas pelo trabalho no campo, como produção material e cultural da existência humana. A partir dessa perspectiva, deve construir conhecimentos que promovam novas relações de trabalho e de vida para os povos no e do campo.” (PARANÁ, 2006, p.32)

Nesse sentido, juntamente com o programa Pibid foi definido como meta entender melhor o campo a que se refere a proposta assumida pela escola para a partir deste pressuposto entender o que de fato pode significar a Educação do Campo.

Num breve estudo sobre a escola é possível identificar que a mesma é formada por várias realidades do campo formando uma só comunidade nuclearizada pela escola.

Diante disso, foi assumido como proposta inicial desenvolver uma pesquisa com os alunos para identificar as comunidades que compõem a escola e a partir daí investigar as características da realidade onde a escola está inserida.

¹ Acadêmica do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Câmpus Dois Vizinhos. Bolsista Pibid. rosaneivaz@hotmail.com

² Acadêmico do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Câmpus Dois Vizinhos. Bolsista Pibid. brunobarbosa@hotmail.com

³ Pedagoga com especialização em Gestão do trabalho pedagógico. Supervisora no Programa Pibid Diversidade UTFPR de Dois Vizinhos – PR solangedalastra@hotmail.com

O levantamento dos dados na forma de uma breve entrevista com os alunos possibilitou a definição de alguns setores de acordo com a proximidade das comunidades. A partir dessa informação foram elaborados eventos de aproximação com as comunidades.

Além dos encontros nos setores, com pequenos grupos de pais, foi planejado um evento final reunindo todos alunos, seus responsáveis, comunidade escolar, pibidianos, universidade e demais envolvidos no projeto.

Os pibidianos visitaram algumas famílias na abrangência indicada identificando elementos que viessem a complementar as informações fornecidas pelos alunos e que pudessem ser valorizados nos encontros.

Desenvolvimento

O grupo de Pibidianos, juntamente com a supervisora, o diretor da escola estadual Luiz Carlos Estolaski, a diretora da escola municipal Janete B. Brondani, alguns alunos da escola e o coordenador de área do Pibid visitaram as comunidades, buscando conhecer a realidade dos alunos e famílias atendidos pela escola, bem como suas concepções em relação à escola.

1795

Na comunidade do Arroio Bonito, num povoado próximo a rodovia, observamos famílias que possuem áreas muito pequenas de terra e trabalham como assalariados em diversos locais, até mesmo fora do município em empresas que fazem o deslocamento com um ônibus da empresa. Nas visitas seguintes, nas comunidades de Santa Maria, Reserva Indígena (Guarani), Palmeirinha e Volta do Luciano, muitas situações foram semelhantes entre pequenos povoados de assalariados com pequenas áreas de terra. Algumas destas famílias vivem em um pedaço de terra que dá apenas para construir a casa e no máximo uma horta, sendo que a renda vem do trabalho de algum membro da família que vende sua força de trabalho ou é aposentado.

Nas visitas às comunidades do Alto Bugrinho, Bugrinho, Nova Conquista, Cristo Rei, Nossa Senhora de Fátima e Passa Quatro e Mato Branco a realidade observada era bem diferente. Famílias que moram há mais de 20 anos e algumas do reassentamento do Movimento dos Atingidos por Barragens - MAB. Em sua maioria possuem áreas de 4 a 30 alqueires com plantio de soja, milho, feijão e trigo; e também a produção de leite. Nessas famílias há ex-alunos que estão no Ensino Superior e os que estão ainda cursando o Ensino

Médio pretendem ingressar no Ensino Superior, destacando como preferência o curso de Agronomia.

Na visita ao Assentamento Nova Conquista, o casal assentado há cerca de 30 anos, relatou um pouco da história da comunidade e como está atualmente. Na comunidade do Bugre Alto, divisa com a comunidade Cristo Rei foi visitada uma família que está na região há cerca de 50 anos. A família foi muito presente na vida da escola, participando dos conselhos e contribuindo com avanços da escola, como a conquista do ensino médio no período que foi o primeiro presidente da APMF.

Na comunidade do Mato Branco destacamos as famílias de tradição alemã, onde, em duas delas a filha ainda está estudando na escola e o filho já concluiu e atualmente ajuda nas atividades produtivas junto à família. Uma possui 9 alqueires de terras próprias e 36 em inventário onde produzem grãos e leite. A outra família, tem 80 alqueires de terra cultivados em sociedade entre parentes, devido a área pertencer a anciões da família. A cultura é preservada em festas e comidas típicas da comunidade onde reúnem-se com outras famílias da mesma origem.

1796

Na sequência visitamos a Reserva Indígena Kaingang. Como as lideranças da comunidade (cacique e vice-cacique) não estavam presentes as pessoas que encontramos se diziam impossibilitadas e sem autorização para dar informações.

Na comunidade de Santa Inês, na área de reassentamento das famílias que foram atingidas pela barragem da hidrelétrica de Itá, uma família visitada comprou o lote de uma família que foi reassentada há 19 anos. Sua área é de 14,47 hectares, que são ocupados com a produção de cereais. Como não dispõem de máquinas, contratam de particulares. Recentemente aplicou um projeto de produção agroecológica integrada e sustentável (PAIS), que consiste em uma horta circular com um galinheiro no centro e um pomar em torno deste sistema onde se realiza produção de hortaliças frangos, ovos e frutas sem utilização de agrotóxicos e adubos químicos. A esposa é professora na escola e eles tem dois filhos matriculados na escola de Santa Inês. Falando em Educação do Campo, eles manifestaram conhecimento e interesse nessa proposta. Inclusive a professora já teve a oportunidade de formação nessa área. Em outra família que participou da luta pelo reassentamento quando a barragem da usina alagou suas propriedades, relataram que na época os atingidos reivindicavam além da terra, também o provimento de recursos como habitação, crédito,

correção e melhoramento do terreno, estrutura para a comunidade, equipamentos para a produção e educação, inclusive foi nessa época que a escola de Santa Inês foi ampliada para atender as novas demandas. A renda da família vem da produção de tabaco, feijão e milho. A produção, excluindo o tabaco é feita de uma forma voltada à agroecologia; porém com dificuldade por exigir mais tempo de trabalho no cultivo.

Assim, há famílias com boas áreas produtivas e bem estruturadas com boas condições de vida, algumas possuem relações de associativismo na busca de diminuir o capital investido em maquinários agrícolas e outras de assalariados no campo e assalariados nas indústrias da região.

Quanto aos encontros, as famílias disseram ser uma boa iniciativa de interação entre os professores, os alunos, os pais com a condição e a diversidade da localidade. Os pais demonstram interesse em participar.

Todos relataram estimular os filhos a estudar reconhecendo a importância do estudo. Alguns com a perspectiva de melhorar sua formação e dar continuidade a vida no campo de maneira mais avançada e outras por desejarem ter a opção de exercer profissões fora do meio rural.

Logo, a escola tem uma grande diversidade de alunos, muitos em condições de pobreza. Isso tudo torna o trabalho desafiador, sendo a escola o espaço de interação dos alunos de diversas realidades, experiências e perspectivas de vida.

Foram iniciados os encontros setoriais da seguinte forma: I. Alto Bugrinho, Bugrinho e Nova Conquista na comunidade do Alto Bugrinho. II. Mato Branco, Arroio Bonito, Linha Luiz e Pedra Miúda na comunidade do Mato Branco. III. Palmeirinha, Volta do Luciano e Santa Maria na comunidade da Palmeirinha.

Ainda não foram realizados os encontros das seguintes comunidades: IV. Nossa Senhora de Fátima, Passa Quatro e Santa Inês na comunidade Nossa Senhora de Fátima. V. Passo Liso (Reserva Indígena Kaingang).

Nos encontros realizados foram apresentados os objetivos do Pibid na escola, os resultados preliminares da pesquisa realizada, assuntos referentes a organização da escola e questionamentos aos participantes que venham a contribuir o direcionamento da proposta de Educação do Campo assumida pela escola e pelo PIBID Diversidade.

Nesses encontros, um fato nos chamou a atenção: não foi tão simples nos comunicar com os pais como imaginávamos, no que diz respeito a caracterização das classes sociais presentes no campo e em relação a educação do campo. Mas quando questionados, mais detalhadamente, sobre suas compreensões sobre a realidade e o papel da escola na formação de seus filhos conseguiram expressar suas opiniões.

Embora ainda faltem dois encontros, foi possível nos encaminhar para algumas conclusões com base em apontamentos feitos pelos participantes.

Conclusão

Como vimos, não é possível falar em Educação do Campo como se houvesse somente uma realidade do Campo e que todos tivessem as mesmas experiências. O Campo apresenta uma diversidade de realidades e experiências a serem consideradas no processo educativo.

As famílias, em geral, tem consciência da diversidade em que a escola está inserida e afirmam que o empenho da escola deve ser o de atender a toda essa diversidade se dedicando a cumprir o seu compromisso com todas elas.

1798

A comunicação com os pais no sentido de uma reflexão mais aprofundada sobre Educação do Campo apresenta grandes desafios devido a vários fatores, entre eles, a falta de disponibilidade de tempo e a linguagem pouco acessível, porém para a construção de uma proposta de Educação do Campo essa reflexão é indispensável. Foi possível observar que parte da dificuldade é que o tema ainda é uma novidade e certamente com a continuidade das reflexões será possível avançar na comunicação.

Referências Bibliográficas

PARANÁ. SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares da Educação do Campo. Curitiba, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz_edcampo.pdf Acesso em: 20 set. 2014.

O PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO DO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO DA PALMEIRINHA: UMA ABORDAGEM DIFERENCIADA PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Cecilia Hauresko¹
Catiane Pohlod²
Éverton de Jesus Ratis³
Paula Cristiane Saldan⁴

Resumo: O trabalho traz uma reflexão sobre a atualização do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Colégio Estadual do Campo da Palmeirinha, localizado no Distrito da Palmeirinha – Guarapuava- PR. A equipe pedagógica do Colégio com o apoio dos Bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e acadêmicos do Curso de Geografia da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO/Guarapuava – PR, está realizando a atualização do seu PPP, via aplicação de questionário para todos os alunos. Entende-se o PPP, como um instrumento que apresenta a realidade da escola, expõe as finalidades, concepções e diretrizes a partir das quais são definidas e norteadas as ações pedagógicas e os instrumentos de articulação da rede de ensino buscando a realização das ações educativas pretendidas pelo Colégio de forma a atender os alunos residentes no campo.

Palavras-chave: Projeto Político Pedagógico. Atualização. Identidade. Escola do Campo.

1799

Introdução

O trabalho traz uma reflexão sobre a atualização do Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual do Campo da Palmeirinha, no Distrito da Palmeirinha – Guarapuava – PR. O colégio ingressou na categoria do campo, por estar situado no Distrito de Palmeirinha, cuja renda da população está baseada na agricultura e a na extração da madeira. Foram esses os principais aspectos responsáveis pela inserção, deste colégio, na categoria de Escola do Campo. A equipe pedagógica do Colégio, Direção e Professores juntamente com os Bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) acadêmicos do Curso de Geografia da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO/Guarapuava – PR, estão realizando a atualização do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Colégio. Entende-se ser o PPP um instrumento que mostra a realidade da escola, expõe as finalidades, concepções e diretrizes, a partir das quais são definidas e norteadas as ações pedagógicas e os instrumentos de articulação da rede de ensino buscando a realização das ações educativas

¹ Professora Dr^a do Departamento de Geografia Universidade Estadual do Centro Oeste- UNICENTRO/Guarapuava-PR

² Graduanda em Geografia Licenciatura Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO/Guarapuava-PR

³ Graduando em Geografia Licenciatura da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO/Guarapuava

⁴ Professora do Colégio Estadual do Campo da Palmeirinha e Supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID.

pretendidas. A atualização do PPP envolveu todos os profissionais que trabalham com esta realidade escolar de modo a encaminhar-se rumo à concretização de uma escola mais autônoma e contextualizada, respeitando a sua realidade específica. Para obtenção de dados que revelassem o contexto de inserção do colégio, foram aplicados questionários em todas as turmas do Ensino Fundamental e Médio, para uma melhor compreensão da realidade socioeconômica dos alunos do Colégio.

A elaboração e aplicação do questionário foram realizadas pela Equipe Pedagógica do Colégio. Os dados coletados foram tabulados e representados em gráficos pelos acadêmicos do PIBID de Geografia. Em âmbito do PIBID, após tabulados e representados graficamente os dados, estes foram analisados e discutidos pelo grupo de alunos e professores que participam do PIBID, com o objetivo de melhor apreender a realidade vivenciadas pelos alunos atendidos pelo colégio e, posteriormente apresentados à todo o coletivo do Colégio, equipe pedagógica, professores e direção.

Bases teóricas que orientaram as discussões realizadas

A Educação do Campo está voltada para o contexto local e social dos alunos, portanto a sua finalidade é oferecer uma educação escolar associada à produção de vida, do conhecimento e da cultura do campo. Nesse contexto, Leite (1999) aponta alguns dos principais problemas a serem considerados quando se trata de alunos residentes no campo.

1800

1. Quanto à clientela da escola rural: a condição do aluno como trabalhador rural; distancias entre locais de moradia/trabalho/escola; heterogeneidade de idade e grau de intelectualidade; baixas condições aquisitivas ao alunado; acesso precário a informações gerais. 2. Quanto à participação da comunidade no processo escolar: um certo distanciamento dos pais em relação à escola, embora as famílias tenham a escolaridade como valor sócio- moral; 3. Quanto à ação didático-pedagógica: currículo inadequado, geralmente, estipulado por resoluções governamentais, com vistas à realidade urbana; estruturação didático-metodológica deficiente: salas multisseriadas; calendário escolar em dissonância com a sazonalidade da produção; ausência de orientação técnica e acompanhamento pedagógico; ausência de material de apoio escolar tanto para professores quanto para alunos; (LEITE, 1999, p. 55-56).

Os índices de evasão escolar e repetência são percebidos também em Escolas do Campo e especificamente na escola em questão. A visão que muitos têm, é que o campo é atrasado em comparação ao meio urbano e não favorece o ensino de qualidade, no entanto, o que realmente é necessário, é que essa concepção mude e que seus valores sejam respectivamente reconhecidos. Além disso, que a escola do campo se preocupe em melhorar o acesso desses alunos à escola buscando a aprovação dos alunos e a permanência na escola.

Brandão (2003) defende que o ensino desenvolvido no campo precisa ser revisto. É necessário romper com a visão de que o campo é um espaço atrasado, de ignorância, sem cultura, sem identidade.

É preciso humanizar e legitimar as dimensões políticas e pedagógicas da educação básica do campo. A educação é um direito de todos. Uma política de educação do campo requer o reconhecimento de que a cidade não é superior ao campo e a partir dessa compreensão impor novas relações baseadas na horizontalidade e solidariedade entre campo e cidade. Com base em Arroyo, Caldart e Molina (2004), o campo é espaço de cultura singular, rico e também diverso.

Aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população (FERNANDES, CERIOLI, CALDART, 2004, p. 53).

Nesse sentido, Arroyo, Caldart e Molina (2004) esclarecem que a escolaridade no campo deve ter como objetivo principal proporcionar conhecimentos, cidadania e continuidade cultural. A escola quando levada ao campo, depara-se com as mais diversificadas formas de processos produtivos, valores próprios, etc.

1801

A função primordial da escola é ensinar, transmitir valores e traços da história e da cultura de uma sociedade. A função da escola é permitir que o aluno tivesse visões diferenciadas de mundo e de vida, de trabalho e de produção, de novas interpretações de realidade, sem, contudo, perder aquilo que lhe é próprio, aquilo que lhe é identificador (LEITE, 1999, p. 99)

Portanto, a Educação do Campo é uma forma de manter aquilo já existente. A cultura social dos alunos e também da comunidade, uma forma de quebrar barreiras entre o meio urbano e o meio rural, favorecendo uma troca de experiências dos diferentes âmbitos.

Os bolsistas do PIBID, após discussão da proposta de atualização do PPP do Colégio do Campo da Palmeirinha, passaram a entendê-lo como um importante documento onde consta a sistematização dos dados da realidade do Colégio. Trata-se de um documento que orienta o processo de planejamento participativo que se aprimora ao longo do processo educativo. Com isso, busca, de forma bastante clara, definir os tipos de ação educativa que se quer realizar no Colégio, visando o desenvolvimento social, político e cognitivo via esse

diagnostico que constitui a identidade da escola e, visa a melhoria do processo educativo orientado para as especificidades do lugar onde residem os alunos deste colégio.

Considerações finais

É importante que a educação no campo se coloque na luta pelos direitos ao saber, a cultura e ao conhecimento. É necessário que a educação pense o desenvolvimento ao seu contexto local e social, levando em conta todos os seus aspectos e os anseios dos que vivem no campo, a fim de se observar que não é um lugar em atraso e sim um lugar que detêm suas particularidades com valores específicos, os quais deverão ser preservados. Pensar em uma educação do campo é reafirmar a sua identidade, em sua diversidade. Portanto, é preciso levar aos alunos do campo, discussões de acordo com sua realidade e contexto social, fazendo com que se fortaleça a identidade local e, sobretudo, a cultura.

Para tanto, com base na análise desenvolvida a partir dos dados organizados pelos bolsistas para atualização do PPP, foi possível melhor apreender a realidade dos alunos e suas famílias além de, reconhecer este documento como de fundamental importância para planejar e definir todas as ações pedagógicas, porque representa a garantia de um ensino de qualidade, na medida em que prevê estratégias de execução e (re) organização do trabalho pedagógico que deverá atender as especificidades do campo e a realidade vivenciada pelos alunos ali residentes.

1802

Referencias Bibliográficas

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Da escola rural de emergência à escola de ação comunitária**. In: ARROYO, Miguel Gonzalez (org.) *Da Escola Carente à Escola Possível*. São Paulo, SP: Editora Loyola, 6 edição, março de 2003.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. “Primeira Conferência Nacional ‘Por uma educação básica do campo’: texto preparatório”. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

PPP - **Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual do Campo de Palmeirinha**, 2013. Disponível em: <http://www.grppalmeirinha.seed.pr.gov.br>. Acesso em 15 de agosto de 2014.

O RETORNO DA FILOSOFIA AO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: DESAFIOS PARA O PIBID

Fábio Antonio Gabriel
Jéssica Cordeiro
Altevir de Souza Nascimento
Maria Bethânia Helbe Rodrigues

RESUMO: Pretendemos investigar sobre o retorno do ensino de Filosofia no Brasil e relatar as contribuições do PIBID no sentido de formar pedagogicamente os futuros professores. O caminho escolhido foi o da análise e contraposição de duas teorias: a de Kant e a de Hegel. Esta, defendendo o ensino da História da Filosofia nas escolas. Já aquela, defendendo a autonomia individual, pautada no convite a aprender a pensar, ou melhor, que só se aprende filosofia, filosofando. Nossas considerações apontam no sentido de que é necessário pensar um ensino de Filosofia que possibilite ao estudante criar seus próprios valores e concebemos a aula de Filosofia enquanto um momento que leve os estudantes a criar e avaliar conceitos. O PIBID tem um papel muito importante na medida em que contribui dando a possibilidade de um primeiro contato com o ambiente escolar para os bolsistas. Desse modo, procuraremos discorrer sobre o “contexto PIBID” e suas contribuições envolvendo o bolsista acadêmico, o professor supervisor e os estudantes da educação básica, permitindo um crescimento recíproco.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino; Filosofia; Criar conceitos e História da filosofia; PIBID

1803

Introdução

Com o retorno da Filosofia nos currículos escolares quais são os recursos metodológicos a serem adotados para que o Ensino de Filosofia propicie a experiência filosófica? Essa investigação baseia-se nessa pergunta e, justifica-se pelo fato de que a Filosofia passou algumas décadas fora dos currículos escolares e também pela importância da mesma na vida dos jovens e adolescentes que estão em uma fase de descobertas, dúvidas e de criação de conceitos.

Podemos destacar ainda tendo em vista o retorno da disciplina no currículo faz-se necessário preparar bem pedagogicamente os futuros professores. E o PIBID contribui de forma toda especial na formação inicial dos licenciandos, com o Programa PIBID, o licenciando tem a oportunidade de estar inserido no contexto escolar, muito antes do estágio supervisionado, ou seja, desde o início da sua formação. Segundo a CAPES o Programa PIBID tem como objetivo:

- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- Contribuir para a valorização do magistério;

- Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Composições metodológicas do ensino de filosofia no Ensino Médio

1804

A seguir, trataremos sobre a superação do ensino enciclopédico de Filosofia no Ensino Médio. Mas, ao mesmo tempo, não desvalorizando os textos que possam ser trabalhados ao longo do percurso filosófico.

Devemos considerar a história da filosofia, não como um mero artefato, mas primordial ao ato de filosofar. Não há dúvidas quanto à necessidade de estudá-la, pois é indissociável à Filosofia. A história da filosofia dará subsídios fundamentais entre o passado e o presente, a filosofia e o filosofar, facilitando encontrar caminhos para a solução de problemas propostos atualmente. Muitas outras questões se levantam quanto ao saber filosófico em sala de aula: metodologias, vantagens e desvantagens nas práticas docentes, grandes desafios a serem superados.

Ensinar história da filosofia ou ensinar a filosofar: um problema?

É uma das questões que mais se discutem e que incomodou e incomoda muitos filósofos e educadores. Dentre estas dúvidas encontramos duas questões pertinentes: como deve ser o seu ensino? Ensinar história da Filosofia ou ensinar a Filosofar? Esta é uma dúvida que paira no ar, desde o nascimento da filosofia. Neste aspecto HORN (2009) apresenta duas teses opostas: Kant e Hegel. Cada um defende sua tese alicerçada em pressupostos filosóficos, que se construiu em suas experiências, levando em consideração a sua época. Porém,

acreditamos que se trata de um falso dilema de oposição de ambos, “Pois filosofar é filosofia e filosofia é filosofar”.

Teoria Kantiana

Partindo das idéias kantianas com influência de Rosseau, Horn (2009) diz que “[...] Kant tomou como princípio que não se devem aprender pensamentos, conteúdos, mas aprender a pensar.” (p.69). Antes de mais delongas, vale enfatizar que nesta época, não se dava valor nenhum a infância, ela tinha acabado de ser inventada. A criança era vista como um adulto em miniatura que tinha que copiar as atitudes dos adultos. Horn (2009), caracteriza que não havia frequência escolar, muito menos escolas. Deste modo, a obra de Rosseau teve grande valor para Kant. Ele valoriza a experiência da criança (empirismo lógico). Considera que o ser humano é livre e que diferente dos animais pelo fato de precisar ser educado, disciplinado e instruído, isso, porém, depende do conhecimento e experiência de outro homem que já foi educado. Afirmo que só será possível ser um verdadeiro homem pela educação.

A teoria de *aufklärung* enfatiza três pontos centrais: Autonomia do pensamento / livre pensar; Aperfeiçoamento / perfectibilidade; Educação / formação. No entanto, aprender a pensar não é a aprendizagem do que se ensina o professor. Kant afirma que se aprende a filosofar pelo exercício e uso que se faz para si mesmo de sua razão particular. O real papel da razão ou reflexão não está na erudição nem em treinar a memória. Mas Horn (2009) levanta uma questão: “como aprender a pensar se o aluno não está amparado teoricamente, ou seja, se ela ainda não possui conhecimentos suficientemente sólidos?” Contudo, Kant acredita que tanto o educando, quanto o educador tem acondicionamento natural para aprender. Afirmo ainda que todo ser humano tem condições para ser um autodidata. Mas há contradições. Kant jamais vai aceitar que o ser humano é incapaz de autonomia, visto que ele é um teórico racionalista. Em suma, HORN (2008, p 74), “afirma que, para Kant, o ser humano atinge sua maturidade ou sua maioridade se ele conseguir pensar por si, colocar-se no lugar do outro e pensar de forma consequente”.

1805

Teoria Hegeliana

Em contrapartida, temos a Teoria de Hegel, que vincula disciplina e conteúdos inicialmente, ultrapassando o estado de inércia da primeira natureza (alienação), aperfeiçoa e realiza o indivíduo, mas principalmente a história. Relevando assim, que para que seja

possível essa ascensão pessoal é preciso que o educando aprenda conteúdos filosóficos e não apenas a filosofar.

Num momento seguinte, Hegel contrapõe-se a Kant, exatamente porque caracteriza a Filosofia como algo que se pode ensinar. Caso contrário, como vamos filosofar, sem saber o que é a Filosofia? Quanto à metodologia do ensino de filosofia no ensino Médio, Hegel garante que o melhor a fazer é aprender a conhecer conteúdos da filosofia, pois assim, além de filosofar pode efetivá-la. Pois, para Hegel, assim como as outras matérias ela também precisa ser ensinada. Quando se tem uma filosofia rica em conteúdos, é possível filosofar. Portanto ela deve ser ensinada e aprendida, como qualquer outra disciplina. (HORN, 2009)

Segundo Horn (2009), para Hegel o objetivo da Filosofia no Ensino Médio é proporcionar ao educando o início do pensamento reflexivo. Para isso, este ensino deve ser distribuído por classe e prévio.

Os Prós e os Contras das Práticas Docentes no Ensino da Filosofia

Mediante a primeira questão, que trata a História da filosofia como centro, Horn (2009) enfatiza suas vantagens. Aceitar a história da filosofia como centro, em relação ao plano de ensino, constitui focalizar os sistemas e autores na ordem histórica do seu desenvolvimento, buscando familiarizar os alunos com os problemas e maneiras de encaminhar as soluções, facilitando a compreensão dos seus educandos.

Mas as desvantagens são que, se valoriza mais a ordem cronológica. Questiona-se, sobre quais critérios deveria adotar diante da história da Filosofia num geral. Pergunta-se também, como costurar idéias onde muitos autores estão cronologicamente longes uns dos outros. (HORN, 2009) Neste caso, o professor pode criar as “linhas de pensamento” (ou, linhagem filosófica). Ligando várias faces, a outros pensadores. Isso facilitará ao educando e educador, na compreensão clara dos conceitos, visto que estão ligados a um fio que conduz as idéias.

Considerações finais

A história da filosofia não deve ser usada como mera memorização e sim utilizá-la como forma de provocação a um pensar de maneira mais profundo e rigoroso sobre diversas questões da própria existência da humanidade. A escolha de temas e de alguns problemas próprios da filosofia, são um bom caminho para a condução de uma aula que, posteriormente, levará os alunos a criarem seus próprios conceitos. Para que o aluno possa filosofar e adquirir

assim, um pensamento emancipado é necessário que ele tenha embasamento para isso que será dado a ele através da apresentação dos sistemas filosóficos e do contato com os textos filosóficos. Os processos de ensinar a filosofar e de ensinar história da filosofia não são dissociáveis, pois se o aluno não apresenta elementos para o filosofar, este ato vai se tornar vago e não irá se efetivar.

A formação dos futuros professores de filosofia deve ser entendida como um problema filosófico. O PIBID constitui-se em um importante programa desenvolvido pelo Ministério da Educação no Brasil, com o objetivo de possibilitar a iniciação à docência. Vale ressaltar que a pesquisa de campo destacou as contribuições do programa no próprio sentido de confirmar ou não o desejo de ser professor, tendo em vista o contato direto com a realidade do cotidiano escolar. Ao ser entendida a formação dos futuros professores como um problema filosófico, devemos destacar que um futuro professor de filosofia não pode ser formado apenas teoricamente na Universidade. Eis a lacuna que o PIBID veio preencher, ao possibilitar a integração entre bolsista acadêmico, bolsista professor supervisor e estudantes da educação básica, que são integrantes de cada subprojeto do PIBID

1807

REFERÊNCIAS

ALVES, Dalton José. **A filosofia no Ensino médio**: ambigüidades e contradições da LDB. Campinas: Autores Associados, 2007

BRASIL, *Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases Nacionais*. Brasília: MEC, 1996

BRASIL, Lei 11.684/08. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislação/93696/lei11684-08>. Acesso em: 12 de dezembro de 2012

CARTOLANO, Maria Tereza Penteado. **Filosofia no ensino de 2º grau**. SP: Cortez, 1985

DUTRA, Jorge da Cunha ; PINO, Mauro A. B. Del. **Resgate histórico do ensino de Filosofia nas escolas brasileiras** : do século XVI ao século XXI. InterMeio : revista do Programa de Pós-Graduação em Educação. Campo Grande, v. 16, n. 31, p.85-93. Jan/jun.2010

GALLINA, Simone F. S. **A disciplina de filosofia e o Ensino Médio**. In: GALLO, S.; KOHAN, W. O. (Orgs). *Filosofia no Ensino Médio*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000

GALLO, Sívio. **A filosofia e seu ensino** : conceito e transversalidade. In SILVEIRA, Renê J. T. Et al (orgs.), *Filosofia no ensino médio : Temas, problemas e propostas*. São Paulo, Loyola, 2007, p. 15-36

HORN, Geraldo Balduino. **Ensinar filosofia: Pressupostos teóricos e metodológicos/** Geraldo B H – Ijuí:Ed. Unijuí,2009

KONDER, Leandro. **Filosofia e Educação: De Sócrates a Habermas**. Rio de Janeiro :
Forma & Ação, 2006

PARANÁ, **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Filosofia**. Disponível em:
[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/diretrizes_2008/filosofia.p](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/diretrizes_2008/filosofia.pdf)
df Acesso em: 15 de setembro de 2011

RODRIGO, Lídia Maria. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o Ensino Médio**.
Campinas: Autores Associados, 2009

MENDES, Ademir Aparecido P. **A construção do lugar da filosofia no currículo do ensino
médio: análise a partir da compreensão dos professores de filosofia da escola pública
paranaense**. Curitiba, PR (Mestrado em educação – Universidade federal do Paraná / UFPR)
2008

SAVIANI, Demerval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 12. Ed.
Campinas: Autores Associados, 1996

SOUZA, Sônia Maria R. **“Por que filosofia?”** – Uma abordagem histórico-didática do ensino
de filosofia no 2º Grau. S. Paulo, USP (Doutorado em educação – faculdade de
Educação/USP) 1992

TOLEDO, C.A.A.; RUCKSTADTER, F.M.M.; RUCKSTADTER, V.C.M.. **Ratio Studiorum**.
Disponível em:
http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_ratio_studiorum.htm. acesso
em: 04 de fevereiro de 2014

1808

O RPG COMO ALTERNATIVA LÚDICA PARA O ENSINO DA FILOSOFIA

Luis Eduardo Bussolotto¹
Kristoffer Brian Fabrício¹
Manuel Moreira da Silva²
Prof. Daniel Donato Piasecki³

Resumo: Este relato discute o trabalho científico-pedagógico ora em desenvolvimento com alunos do 1º ano do ensino médio do Colégio Visconde de Guarapuava. Refere-se à possibilidade de, neste grau, ensinar filosofia de forma lúdica, tornando assim mais fluente o seu aprendizado. O trabalho parte da hipótese que aprender filosofia de forma lúdica é possível; o que pode ser feito através do *Role Playing Game* (RPG), cuja estruturação se baseia na forma de uma aventura. O RPG consiste basicamente em três atos, que são compostos por cenas e turnos. Devido a sua facilidade e por ser uma forma divertida, diferente e inovadora de se ensinar, o RPG possibilita uma melhor adequação do ensino de filosofia e, ao mesmo tempo, um aprendizado mais eficaz e descontraído. O relato discute ainda a necessidade da elaboração de um sistema de regras genéricas de RPG, de modo a contribuir para as diversas maneiras de sua adaptação e aplicação em sala de aula.

Palavras-chave: Educação. Filosofia. Role Playing Game.

Introdução

A presente comunicação relata o uso do *Role-Playing Game* (RPG) como estratégia pedagógica, em especial na disciplina de filosofia. O trabalho teve como ponto de partida a elaboração de um projeto de pesquisa e ensino com vistas à participação dos alunos do Colégio Visconde de Guarapuava na Feira de Inovação e Iniciação científica – Ficiências. Assim, o trabalho objetiva explicitar a atividade narrativa do RPG enquanto alternativa didática à maneira tradicional de exposição dos conteúdos na disciplina de filosofia.

Deste modo, ao chamar a atenção do aluno e motivá-lo a acompanhar a atividade do RPG em sala de aula, essa atividade poderá promover no aluno a busca de informações e o desenvolvimento de reflexões que o auxiliem nesta aventura proposta pelo professor. Com o desenvolvimento de tal atividade em sala de aula, o aluno passa por um processo de aprendizado que tende a ser, para ele, mais prazeroso, envolvente e eficaz no que diz respeito ao conteúdo programático ministrado professor.

Durante a pesquisa encontraram-se algumas dificuldades na aplicação do RPG em sala de aula. Por exemplo, a falta de um sistema de regras e normas ao mesmo tempo fáceis de aplicar a um grupo consideravelmente grande de jogadores e de um método de avaliação

¹ Bolsista PIBID FILOSOFIA UNICENTRO/CAPES

² Coordenador PIBID FILOSOFIA UNICENTRO/CAPES

³ Supervisor PIBID FILOSOFIA UNICENTRO/CAPES

continuado durante toda a aventura-aula. A título de conclusão, apresentam-se as linhas gerais do poder ser tal sistema e seu método.

O RPG como alternativa didática

Durante o início das orientações por parte bolsistas do Pibid Filosofia para o auxílio à pesquisa e elaboração do projeto de pesquisa e ensino com vistas à participação no Ficiências, foi pedido aos alunos que, como parte da pesquisa, nos descrevessem a visão singular e geral dos mesmos sobre a filosofia no ensino médio. O objetivo foi ter contato com a visão do aluno sobre as dificuldades que eles passam ao entrar em contato com atividades teóricas complexas como teses ou conceitos filosóficos. Os alunos foram sinceros ao dizer que a filosofia para eles (alunos do 1º ano do Ensino Médio) é muito ambivalente, pois há temas que são instigantes para o pensamento, enquanto outros são chatos ou causam desinteresse.

Partindo desta visão percebeu-se que se poderia usar uma atividade lúdica para realçar temas que são menos instigantes para a pesquisa e o aprendizado da filosofia. O interessante é que os próprios alunos que participam do projeto propuseram o uso do *Role-Playing Game* (RPG) como tal atividade. Diante disso, optou-se por pesquisar o RPG enquanto alternativa didática para o ensino de filosofia partindo de questões e sugestões dos próprios alunos.

1810

Inicialmente os alunos queriam recorrer ao RPG em sua forma virtual, mas devido à dificuldade de aplicação do mesmo em sala de aula, a complexidade de elaboração e finalização decidiu-se usar o RPG em sua forma mais simples e dinâmica, o RPG de mesa. Partiu-se assim com a monitoria dos alunos, auxiliando-os na leitura e pesquisa sobre o RPG como ferramenta didática. A leitura teve como foco entender os benefícios da atividade narrativa como alternativa que auxilie tanto o professor quanto o aluno. Na ocasião também se repassou aos alunos materiais teóricos sobre o tema, de modo a lhes ajudarem a melhor entender e encaminhar a pesquisa.

O segundo passo importante da pesquisa foi a exposição do que era a atividade narrativa do RPG para os membros do grupo que não estavam habituados a esta prática. Este passo também serviu como exposição de como seria possível a sua aplicação para o ensino de filosofia.

RPG é a abreviação da expressão inglesa: *Role-Playing Game*, que, traduzida de maneira simplificada para o Português, significaria: “Jogo de Interpretação de Papeis”. O

RPG é uma atividade de contar histórias. Porém a principal diferença entre a simples arte de contar história e o RPG está justamente na participação ativa de personagens. No RPG o narrador (mestre), visto na figura do professor, conta uma “historia”, mas esta não é contada de maneira estática, pois os ouvintes agem ativamente em uma aventura, na qual assumem o controle de personagens dentro da trama, decidindo entre caminhos a serem trilhados e decisões a serem tomadas. Deste modo pode-se entender o RPG como uma criação coletiva de histórias na qual o grupo pode vivenciar acontecimentos, por exemplo, os da história da humanidade, sejam os da vida Egípcia, Grega, Romana, Barbara, Florentina etc., sejam os da segunda Guerra Mundial dentre outros. Também se pode criar aventuras próprias usando da imaginação; nestas, em especial, se podem introduzir diálogos e reflexões coerentes com as disciplinas escolares, no nosso caso a filosofia.

Após o entendimento dos alunos sobre o RPG e como este funcionava, decidiu-se propor temas dentro da filosofia para a execução do projeto do Ficiências. Destes temas os alunos se propuseram a pesquisar sobre a relação de Poder e a passagem do mito à filosofia. A pesquisa por parte dos alunos ainda está em andamento e por isso não será relatada. Porém, com a colaboração dos alunos do projeto decidimos utilizar antes, como um teste piloto, o desenvolvimento de uma aventura-aula de RPG acerca da filosofia política de Nicolau Maquiavel.

A confecção de uma Aventura-aula de RPG de Maquiavel ousou abordar os seguintes temas de sua filosofia, a saber: Visão Antropológica do homem, a inversão do campo da ética e da política, as correlações de forças como novo modo mediador de equilíbrio político e as relações entre *Virtu* e as jogadas da Fortuna. Tratou-se de modo especial da *Virtu*, uma das noções mais importantes de sua filosofia e fonte para as interpretações de enredo dentro da trama da aventura proposta. Para Maquiavel as ações que são recomendadas para que o governante provido de *Virtu* possa por mais tempo preservar seu Estado é promover em si virtudes como: piedade, fidelidade, humanidade, integridade e religiosidade. Assim, ele recomenda ao soberano cultivá-las - ou, se não for possível, que pelo menos aparente ter virtudes, pois ostentá-las é útil para manter o poder. Ou seja, foi dado enfoque especial a questão do campo da aparência se sobrepôr ao campo de verdade dentro da esfera política.

Conclusão

Durante a pesquisa, que ainda se encontra em desenvolvimento, constataram-se dificuldades em relação ao uso do RPG em sala de aula. Essas dificuldades, porém, podem ser resolvidas com o melhor entendimento, aplicação e transformação/adaptação dos sistemas de regras de RPG's presentes no mercado. A pesquisa tem mostrado assim a necessidade de um bom conhecimento por parte dos professores e até dos alunos para promover uma aventura satisfatória como aula. Em vista disso, o grupo de pibidianos responsável pela pesquisa está neste momento trabalhando na criação de um sistema livre e genérico de RPG que facilite o desenvolvimento desta atividade tão instigante e, ao mesmo tempo, uma maneira séria e descontraída de aprender filosofia.

O SUBPROJETO LETRAS/PORTUGUÊS UENP- JACAREZINHO

Adenize Francoⁱ
Marilúcia dos Santos Domingos Striquerⁱⁱ

Resumo: O subprojeto Letras/Português, campus Jacarezinho tem o objetivo de promover que os graduandos do curso de Letras na UENP aprimorem seus estudos teórico-metodológico-práticos sobre o ensino da língua portuguesa e da literatura tendo como eixo organizador os gêneros textuais, e auxiliem no desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos da educação básica. Para tanto, os pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo dão sustentação aos estudos, à preparação de materiais didáticos, e para a transposição didática. O que se espera é o aprimoramento da formação inicial dos graduandos, a melhoria da educação básica e auxílio na formação continuada dos professores da educação básica.

Palavras-chave: Formação docente. Gêneros textuais. Gêneros argumentativos e literários

Apresentação

O subprojeto Letras/Português - campus Jacarezinho pretende possibilitar o cumprimento do objetivo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID): promover o vínculo entre os graduandos dos cursos de licenciatura e as salas de aula da rede pública de ensino, a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas. De forma mais específica, neste subprojeto, o vínculo se estabelece entre:

- 2 professoras dos cursos de Letras da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), campus de Jacarezinho (CJ);
- 22 graduandos do curso de Letras da UENP-CJ;
- 4 professoras da rede básica de ensino das escolas:
 - Colégio Estadual Dr. Ubaldino do Amaral – Santo Antônio da Platina/PR.
 - Colégio Estadual Luiz Setti – Jacarezinho/PR.
 - Colégio Estadual Rui Barbosa – Jacarezinho/PR.

Objetivo geral

Promover que os graduandos aprimorem seus estudos teórico-metodológico-práticos sobre o ensino da língua portuguesa e da literatura tendo como eixo organizador os gêneros textuais, assim como orienta a Diretriz Curricular do Estado do Paraná de Língua Portuguesa (DCE) (PARANÁ, 2009). Em decorrência, a equipe do subprojeto proporcionará aos alunos da educação básica o desenvolvimento de capacidades de linguagem para atuarem nas

diversas situações existentes na sociedade, principalmente naquelas que envolvem as esferas sociais voltadas à discussão de assuntos controversos e às esferas literárias.

Discussão

No apoio à efetiva prática docente pretendida pelo Programa, este subprojeto pretende levar os professores em formação a uma ampla compreensão das orientações das matrizes de referência para a educação básica, documentos que norteiam a prática pedagógica dos professores da rede particular e pública do país e estado do Paraná, no caso, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – Orientações para o ensino Médio (PCNEM) (BRASIL, 2000) e a Diretriz Curricular Estadual da Educação Básica de Língua Portuguesa (DCE-LP) (PARANÁ, 2009). Considerando ampla compreensão: estudo das bases teórico-metodológicas que constituem os documentos e, principalmente, efetiva transposição didática em sala de aula de tais bases.

Assim, os professores em formação inicial são os primeiros e principais beneficiários do subprojeto, contudo não são os únicos, uma vez que ao realizarem o trabalho de transposição didática, os alunos da educação básica também passam a ser beneficiários em potencial.

1814

Metodologia

A base teórico-metodológica que dá sustentação à realização do subprojeto: estudos, preparação de materiais didáticos, transposição didática, é norteada pelos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, [1999] 2009; DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Resultados Pretendidos

Tendo concluído o presente subprojeto espera-se:

- Colaborar para a formação dos graduandos, permitindo que eles gerem independência no preparo de materiais, no ministrar aulas e na avaliação de suas ações pedagógicas;
- Colaborar para que o graduando tenha clareza sobre o que é o exercício da docência, em âmbito teórico e prático;

- Colaborar com a melhoria da educação básica, promovendo o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos desse nível de ensino;
- Colaborar com a formação continuada dos professores da educação básica.

Referências

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 2000.

BRONCKART, J.P. [1999] **Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2009.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio**. Curitiba: SEED, 2009.

O TEATRO MUSICAL COMO FERRAMENTA DO ENSINO DE ARTE NA ESCOLA

Renan Ghiraldi de Oliveira¹
Lucas de Oliveira Delfino²
Andreia Veber³

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar a experiência desenvolvida dentro do projeto PIBID Interdisciplinar Artes Cênicas e Música, discutindo o ensino da arte na escola na forma interdisciplinar. Buscando unir as práticas do canto coletivo, expressão corporal e interpretação dentro do ambiente escolar, esta proposta alinha-se ao propósito do projeto, de considerar as particularidades artísticas das áreas envolvidas (Artes Cênicas e música), trabalhando o hibridismo das áreas, através da ludicidade e adaptação de cada aluno dentro da sua realidade, focando na vivência de experiências artísticas que estão distante da sua realidade.

Palavras-chave: Teatro. Música. Canto. Educação.

Teatro Musical

O teatro musical, é um dos gêneros do teatro com maior alcance no teatro atual, algumas produções chegam a atingir até 50 mil expectadores em apenas uma temporada. Tendo como auge e explosão os anos 60, principalmente nos Estados Unidos na Broadway e em Londres na West End. Ele tem como intuito a união das três grandes áreas da arte: Teatro, Música e Dança, buscando o hibridismo existente na junção delas.

Sua origem, parte das óperas, que surgem no século XVII, principalmente na Itália, e depois na Alemanha com Mozart. Partindo ai para uma evolução até chegar aos primórdios do teatro musical. Porém, temos muitos indícios da união de música e teatro, durante as tragédias gregas, com o coro.

No Brasil, o teatro musical vem com o teatro de revista e sua grande explosão ocorre durante a ditadura militar, buscando atingir uma critica ao sistema politico e econômico da época. Um dos grandes idealizadores desse gênero no Brasil foi Chico Buarque de Holanda, com composições que estimulavam a revolução e mudança do país, na tentativa de fazer com que a população da época percebesse o que vinha acontecendo.

No período do regime militar, o teatro musical marca presença na resistência política, com espetáculos como Roda Viva, 1968, Calabar (censurada, dias antes de estrear), Gota d'Água, 1975, e Ópera do Malandro, 1978, todos de Chico Buarque. Outras tentativas de fixar o musical na preferência do público esbarravam na rejeição ao que parecia imitação ou falta de identidade com a linguagem. (LUIZ, Macksen, 2007)

¹ Acadêmico de licenciatura em Artes Cênicas, Universidade Estadual de Maringá, renanghiraldi@hotmail.com

² Acadêmico de licenciatura em Música, Universidade Estadual de Maringá, lucasodelfino@gmail.com.

³ Professora da Graduação em Música, e coordenadora de área do PIBID Interdisciplinar, Universidade Estadual de Maringá, andreiaveber@gmail.com

Atualmente o gênero esta fazendo grande sucesso no país, com montagens traduzidas de grandes espetáculos, e montagens tipicamente brasileira.

Canto Coletivo

A prática do canto coletivo se dá desde os tempos antigos, não se tem um registro exato de suas origens, mas estão presente há bastante tempo, os primeiros registros técnicos desta prática foram realizados pelos monges da Europa, através da escrita neumática.

O canto coletivo acontece em diversos lugares e de diversas formas, não existe uma definição fechada para essa prática, pode ser acompanhada ou não de instrumentação, e se acompanhada, não necessita de um grupo de instrumentos específicos ou característicos, o que fundamenta e sustenta essa prática, é o ato de cantar em grupo.

No contexto do Brasil, diversas praticas de canto coletivo fizeram e fazem parte da nossa história. A escravatura apresentou uma prática de canto coletivo que exerceu e exerce grande influência em práticas realizadas ainda hoje, os escravos se apropriavam dessa prática para aliviar a mente, mas principalmente como ferramenta de comunicação de coordenadas para fuga.

A própria escola durante a gestão de Getúlio Vargas, experimentou dessa prática através do *Canto Orfeônico*⁴, um dos momentos em que a escola pode experimentar a Educação Musical, era uma prática de canto coletivo que envolvia a escola como um todo, foi considerado um dos maiores movimentos de massa da Educação Musical no Brasil.

Uma das mais conhecidas práticas vocais coletivas dos nossos dias, é a prática do canto coral, que vem crescendo e com força, se desenvolvendo dentro dos mais diversos ambientes, coros dentro de empresas, de instituições sociais, instituições religiosas, grupos familiares, etc.

O canto coral é uma prática formal de canto coletivo, em que técnicas específicas são aplicadas, uma área em que há uma série de discussões em relação a formação instrumental do grupo, não há uma definição se a presença ou não de instrumentos caracterizam ou descaracterizam essa prática.

A execução o de uma obra coral depende, entre outros aspectos, da realização correta da afinação, da articulação inteligível do texto, além de outras qualidades técnico-vocais do coro moldadas pelo regente que, assumindo sua função de intérprete, deve conceber sua própria visão da obra, expressando-a através da sonoridade resultante deste processo. (FERNANDES, Ângelo, 2007, p. 53)

⁴ Pratica do canto coletivo, executada pelos alunos do Ensino Básico, meados da década de 20 a década de 60.

A interdisciplinaridade⁵ dentro do ensino da arte, a partir do teatro musical

O principal foco no teatro musical está nesse hibridismo⁶ entre as áreas da arte, assim sendo, ele acaba se tornando uma forte ferramenta para o ensino da arte indo ao encontro da interdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade é algo extremamente importante nos novos parâmetros da educação e vem sendo estudada a fundo por pesquisadores da área.

Em uma perspectiva contemporânea, a interdisciplinaridade pode ser entendida como um movimento de interação no processo de ensino e aprendizagem, que visa romper com a postura curricular cartesiana mecanicista adotada e até então enraizada nas escolas de ensino formal e superior. O objetivo é a reestruturação das práticas pedagógicas atuais, através de uma educação mais integradora, dialética e totalizadora. (CRISTIANO, 2010, p. 26).

O teatro musical, dentro dessa perspectiva interdisciplinar, é um agente ativo para a interdisciplinaridade. Sendo aplicado na educação básica, entende-se que serve como ferramenta e exemplo claro dessa interação entre as artes, entre o ensino da arte e para uma vivência intensiva do aluno no mundo artístico. Ele serve como base para os estudos de todas as áreas da arte: a música presente por meio do canto, o teatro, na interpretação, a dança, na expressão corporal e as artes plásticas, em toda a questão estética do espetáculo.

Assim, acreditamos que o ensino da arte através desse gênero do teatro, pode auxiliar na formação artística completa do aluno, quando há um trabalho sólido, voltado ao desenvolvimento de cada uma das áreas da Arte.

1818

A vivência na escola

O nosso Pibid esta sendo desenvolvido na Escola Estadual Vinícius de Moraes, sendo coordenado pela professor Andréia Veber, e supervisionado pela professora Adriana Mendes, fizemos observações na escola, tivemos a oportunidade de conversar com alguns alunos, conhecer um pouco sobre a vivência artística deles, os gostos musicais, entre outras informações.

Para começarmos nossas atividades na escola, como ponto de partida escolhemos um dos conteúdos da grade curricular da escola, a "Releitura", preparamos uma oficina que desenvolvesse o conteúdo através do musical, realizamos a releitura de um pequeno trecho do musical "Hairspray". Porém antes de aplicarmos a oficina na escola, tivemos a oportunidade de

⁵ União de duas ou mais disciplinas trabalhando em prol de um objetivo comum. Ensinar melhor e melhorar o aprendizado dos alunos.

⁶ Termo utilizado para indicar a fusão de duas coisas em uma única, no nosso caso, a união das áreas da arte, formando uma única coisa.

realiza-lo na *Maratona Pibid*, um evento de oficinas do Pibid aberto a comunidade, onde tivemos a oportunidade de aplicar nossa oficina, experimentar o que funciona ou não, receber dicas e críticas do próprio grupo e das professoras envolvidas.

Foi um experiência muito rica, percebemos quais medidas deveríamos tomar, como deveríamos nos comportar dentro da sala de aula, fizemos inúmeras alterações e adaptações na forma de aplicação da oficina, tudo para tornar a oficina mais eficaz e prazerosa. Após o trabalho de aplicação do projeto piloto e a reestruturação da oficina, entramos na escola, mais preparados e maduros.

A experiência de entrar na escola e aplicar a oficina superou nossas expectativas, o retorno artístico foi satisfatório, além da motivação dos alunos em realizar a oficina ter sido empolgante, os alunos mostraram ter grande capacidade de desenvolver esse trabalho artístico interdisciplinar, com vértices de áreas distintas, trabalhando no mesmo objetivo, enfim, fizemos Arte e despertamos a Arte.

Um dos importantes pontos foi o apoio da supervisora do projeto, auxiliando com os alunos, e o mais interessante foi a participação dela, dentro do processo, em uma diferente linha da arte, pois ela é das visuais, e isso nos proporcionou grande apoio também.

Enquanto conversávamos com os alunos, eles demonstraram um grande interesse em um trabalho contínuo do musical, então propomos para eles um trabalho mais longo em cima de um musical completo, que poderia ser uma releitura, ou um trabalho desenvolvido por eles mesmo, onde até mesmo a instrumentação poderia ser executada por eles, e a segunda opção foi a resposta deles, a criação de um musical, o que nos empolgou mais ainda no nosso trabalho.

Trazendo para uma perspectiva pessoal, a experiência do Pibid, tem mudado nossa forma de pensar sobre o campo de atuação docente, um campo que estava fora de questão para uma futura atuação profissional, passou a ser uma provável atuação.

A experiência com o gênero foi muito positiva, e pretendemos continuar integrando os alunos com as praticas da musica e do teatro, usando essa ferramenta como objetivo e buscando cada vez mais a vivência de experiências inesquecíveis para os alunos e um aprendizado concreto sobre todas as áreas da arte.

Considerações finais

Ao fim de nossa aula, podemos analisar e perceber, o que tudo aquilo tinha influenciado, o que cada atitude tinha conseguido mudar, o que cada prático trouxe de produtivo. E vendo isso, fica evidente a forma como o teatro musical auxiliou nessa aprendizagem da arte.

Os alunos tiveram um avanço e uma sensibilidade gradativa, eles acabaram despertando um senso artístico sem perceber. Aqui vemos que o pibid interdisciplinar foi e está sendo fundamental para o ensino de arte para esses alunos, e interdisciplinaridade, em parceria com o teatro musical, trouxe ferramentas que complementam e auxiliam nesse entendimento de arte. Os alunos conseguiram estudar música, teatro, dança com toda a parte prática do musical, como as artes visuais, quando mostramos toda a parte estética desses espetáculos, toda a parte plástica.

Assim sendo, creio que a interdisciplinaridade, principalmente na arte, mas também em todas as disciplinas, é uma necessidade extremamente produtiva, e que contribui profundamente para a formação desses alunos, fazendo com que eles criem um senso de educação muito mais amplo e humano.

Referencias

1820

Teatro Musical. Em:

<http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_teatro/index.cfm?fuseaction=conceitos_biografia&cd_verbetes=5891> Acesso em 15/09/2014

MOTA, Marcus. "Do ópera Studio de C. Stanislavski aos musicais de Brecht: por uma nova historiografia do teatro." São Paulo: VI Congresso da ABRACE, 2010.

CRISTIANO, Cristina A. "Ensino da arte e interdisciplinaridade: Olhares e Reflexões a partir da narrativa de professores e alunos do ensino médio da E.E.B Professora Maria Garcia Pessi." Criciúma, UNESC, 2010.

SACRAMENTO, Ana Cristina Pereira. Técnica de canto lírico e de teatro musical: práticas de crossover. 2009.

FERNANDES, Angelo José; KAYAMA, Adriana Giarola; ÖSTERGREN, Eduardo Augusto. A prática coral na atualidade: sonoridade, interpretação e técnica vocal. Música Hodie, v. 6, n. 1, 2007

MENCARELLI, Fernando Antonio. A voz ea partitura: teatro musical, indústria e diversidade cultural no Rio de Janeiro (1868-1908). 2003.

O TEATRO NA ESCOLA DO CAMPO

Jonai Girardi Antunes
Ricardo Junior Lawandwski
Janaine Da Silva
Luiz Carlos Maziero

RESUMO: Este artigo foi construído a partir de uma prática de sala de aula, onde os pibidianos, professores e alunos tiveram cumplicidade na participação. Escolheu-se três obras literárias e a partir delas organizou-se o teatro. Este artigo tem como objetivo geral: Estudar o teatro como ferramenta de ensino ou mesmo de estímulo à leitura e ao aprendizado. Como objetivos específicos: Reconhecer a importância do teatro no desenvolvimento intelectual, emocional e social; Desafiar os educandos na busca da superação das dificuldades cognitivas e emotivas. Tem fundamentação bibliográfica e participação efetiva dos educando do Colégio Estadual do Campo São Francisco do Bandeira. Os teatros foram gravados, editados e apresentados para as outras turmas do colégio.

Palavras-chave: Leituras. Teatro. e Tecnologia.

1 INTRODUÇÃO

O teatro é uma atividade pouco valorizada, principalmente pelas regiões mais distantes dos grandes centros. E nas escolas, esta modalidade de atividade pode despertar o desejo dos educandos em fazer algo diferente e despertar o gosto por aquilo que muitas vezes só é visto nos meios de comunicação, principalmente pelo televisor.

O teatro, etimologicamente, é de origem grega, nasceu no século V a.C., como culto ao deus Dionísio. Significava lugar onde as peças eram encenadas e apreciadas pelo público. De lá para cá vem ganhando determinados espaços, como: as igrejas usam como forma de divulgação de ideias religiosas; os centros culturais, enquanto espaço físico, usam como meio de divulgar artistas; e as escolas podem aproveitar esta modalidade de atividade para descobrir novos talentos.

Este artigo tem como objetivo geral: Estudar e usar o teatro como ferramenta de ensino ou mesmo de estímulo à leitura e ao aprendizado.

Objetivos Específicos: Representar as diversas linguagens através do teatro, como: dança, expressão corporal, tom de voz, mímica, gestos, tecnológicas; Reconhecer a importância do teatro no desenvolvimento intelectual, emocional e social; e Desafiar os educandos na busca da superação das dificuldades cognitivas e emotivas.

Este trabalho foi desenvolvido em sala de aulas do Colégio Estadual do Campo São Francisco do Bandeira, no Município de Dois Vizinhos, com educando do Ensino Médio em parceria com o PIBID diversidade do Curso de Educação do Campo, campus de Dois Vizinhos.

2 O TEATRO E SUAS TECNOLOGIAS

1821

No primeiro momento foi apresentada a proposta das atividades, discutida e assumida em comum acordo. Os educandos precisaram desenvolver várias pesquisas sobre teatro, ler as obras para teatralizá-las, escrever as peças, distribuir as partes, estudar as falas, ensaiar e gravar. Todas as etapas tiveram o apoio e presença de professores do Colégio. Foi um trabalho interdisciplinar. Envolveu professores de Língua Portuguesa, Arte, História, Sociologia e Filosofia.

Para desenvolver o conhecimento sobre teatro, leu-se os seguintes autores: Olga Reverbel (1993), Paulo Coelho (1978), Sábato Magaldi (1976), Massaud Moisés (1987), José Antonio Dominguez (1978) e Aristóteles.

Na primeira série do Ensino Médio, após as etapas já citadas, leram a obra: Bertoldo, Bertoldinho e Cacasseno, e elaboraram o teatro. A segunda série do Ensino Médio leu a obra: Vidas Secas, de Graciliano Ramos, elaborou o teatro. E a terceira série leu a obra: São Bernardo de Graciliano Ramos e também fez o teatro.

O teatro é uma forma artística muito usada para representar as diversas formas de linguagem, e para que isso aconteça, faz-se necessário que o “artista” encarne a personagem, ou seja, vivencie de forma que surpreenda à plateia, que use todos os espaços e que supere os limites, principalmente os da timidez.

1822

Sendo assim, a arte contribui para que o sujeito possa se libertar de suas amarras perante o público, faz-se necessário seguir alguns passos, pois o teatro não pode ser mera representação do que está escrito, mas levar em consideração quando, como e quem escreveu, para que represente-o da melhor forma possível.

Com esta perspectiva os educandos começaram a entender que fazer teatro não é algo tão simples, mas que precisa sentir-se o centro das atenções, para que isto ocorra, deve dar o máximo de si, querendo viver alguns momentos de fama e sentir-se o máximo perante os colegas, então cada um fez o melhor que pode.

Para Magaldi:

Podemos, então, compreender que é essencial e inegável que uma encenação gire em torno de alguém, o qual se prestou a apresentar, por meio de encenação, um texto previamente escrito. O ator, na maioria dos casos, é o centro das atenções, podendo haver exceções, como no teatro de fantoches ou mesmo nos títeres com os seus bonecos falantes. Inegável e indiscutível é a necessidade de uma voz para se dar “vida” ao espetáculo (MAGALDI, 1986, p.8).

Portanto, para ser ator faz-se necessário ter criatividade, espontaneidade, usar muito a imaginação e superar os limites, principalmente, aqueles que vem de casa, recebidos através das diferentes formas de educação, como: preconceitos.

Criatividade esta que, de acordo com COELHO (1978), “é inata de todo ser, já que todo indivíduo é potencialmente criativo, diferenciando-se de outros animais”.

Fazendo uso da criatividade o ser humano se torna um ser diferente, pois pode escolher o que melhor lhe convier, inclusive pode fazer diversas escolhas sem perder a sua postura e elegância, podendo usar diversos adereços para esconder sua verdadeira identidade e não ser reconhecido no palco.

No teatro grego, conforme cita REVERBEL (1993, p. 20), “a máscara era utilizada como forma de concretizar a separação ator/personagem. Já que se acreditava na criação como uma dádiva dos deuses, o ator era um mero executante”.

Por outro lado, o teatro é uma forma de ensino apropriada para todas as idades porque pode ser adaptada de acordo com o ritmo de cada educando. O professor passa a ser a peça principal no momento de organizar um teatro, pois vai articulando as atividades de acordo com o que cada um é capaz de fazer. Os educandos mais extrovertidos vão assumindo os papéis mais apropriados para suas características, e assim, cada um sente-se a vontade para participar.

Além das adaptações o professor se torna um elemento indispensável na atividade de orientar, criar e conduzir o grupo em todos os momentos, mas principalmente naqueles em que o grupo estiver mais fragilizado. O professor é o elo entre os membros do grupo e suas atividades. Um grupo não é formado por seres isolados, mas por seres que compartilham seus problemas e juntos conseguem encontrar uma saída.

Neste sentido “o professor se torna indispensável é justamente em clarear, em levantar, em resolver as barreiras emocionais que o grupo encontra e que impedem que o trabalho se desenvolva de uma forma harmônica”(DOMINGUEZ 1978,p. 21).

O teatro entendido como uma atividade educativa é uma ferramenta que pode e deve ser usado mesmo no Ensino Médio, pois os jovens precisam de algo diferente para fazerem a diferença. Saindo da rotina, também se ensina e se aprende.

3 CONCLUSÃO

O trabalho foi um desafio, tanto para os alunos quanto para os professores que se propuseram mudar suas metodologias e práticas de sala de aulas, usando as tecnologias disponíveis no ambiente escolar, porém ninguém sabia qual seria o resultado.

Os educandos do Ensino Médio encararam as atividades de pesquisa como meio para superar os próprios limites, desenvolveram pesquisas sobre teatro, fizeram leituras a respeito do tema, cada série leu a obra e fizeram a peça de teatro, distribuíram os papéis, ensaiaram durante algumas aulas, montaram os cenários e cooperaram nos momentos de gravação, também participaram da editoração, pois tem alunos que são muito eficientes no uso das tecnologias.

Foi um trabalho árduo, desgastante para quem coordenava, porque a cada dia surgia uma situação diferente, mas ao mesmo tempo foi muito gratificante, pois chegamos ao final com as atividades parcialmente concluídas. Parcialmente porque esta modalidade de atividade terá continuidade no Colégio Estadual do Campo São Francisco do Bandeira e por outros que queiram fazer algo diferente para mudar a rotina e despertar o gosto pela escola e pelo saber.

Nos primeiros ensaios os educandos estavam tímidos, com a ajuda dos pibidianos e dos professores, foram se soltando, lógico que não são artistas profissionais, mas pode-se dizer que tiveram uma evolução significativa, o que resultou em melhoria da capacidade cognitiva dos educandos.

1824

4 REFERENCIAS

ARISTOTÉLES. **Arte poética**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2003.

COELHO, Paulo. **O teatro na educação**. Rio de Janeiro: Editora Forense-Universitária, 1978.

DOMINGUEZ, José Antonio. **Teatro e educação: uma pesquisa**. Rio de Janeiro: Serviço Nacional do Teatro, 1978.

FRATA, Croce-Dalla. **Bertoldo, Bertoldinho e Cacasseno**. Coleção: Obras Primas Juvenis. 4ª Ed. Casa Editora Vecchi LTDA. Rio de Janeiro.

MAGALDI, Sábado. **Iniciação ao teatro**. 3 ed. São Paulo: Editora Ática, 1986.

RAMOS, Graciliano. **São Bernardo**. 65ª Ed. Editora Record, Rio de Janeiro: 1996.

_____. **Vidas Secas**. Livraria José Olympio Editora, Rio de Janeiro: 1938.

REVERBEL, Olga. **O texto no palco**. Porto Alegre: Editora Kuarup, 1993.

_____, Olga. **Jogos teatrais na escola**. São Paulo: Editora Scipione LTDA. 1996.

O TEMA TRANSVERSAL SEXUALIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL

Drieli Wawzeniak de Anchieta¹
Franciele Foschiera Camboim²
Juliana Nunes Fernandes³
Thiago Dal Molin⁴

Resumo: Trata-se de relato da prática educativa desenvolvida por discentes bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência em uma escola pública do oeste do Paraná, em que foi abordado o tema sexualidade com adolescentes do ensino fundamental. Foi observado que é necessário retomar continuamente o tema tanto pelos alunos quanto pelos professores que o abordam. É preciso que o tema seja desmistificado e seja abordado sem tabus. Assim como, também é imprescindível que a escola, a família e a comunidade articulem-se abordando o tema em conjunto possibilitando resposta junto aos adolescentes.

Palavra-chave: Sexualidade, Educação em Saúde, Temas transversais.

Introdução

É de fundamental importância trabalhar com os temas de saúde no ambiente escolar, tais temas são considerados como eixos transversais nas escolas. Deste modo, é relevante lembrar que segundo Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), os temas transversais propostos dizem respeito a conteúdos de caráter social, os mesmos devem ser incluídos no currículo do ensino, de forma “transversal”, ou seja, não como uma área de conhecimento específica, mas como conteúdo a ser ministrado no interior das várias áreas estabelecidas. Uma vez que afirmam o papel fundamental da educação no desenvolvimento da sociedade, como forma de construir cidadãos que compreendam a realidade social e sejam preparados para o mundo do trabalho.

Sendo a escola, a principal instituição voltada para formação de cidadãos é compreendida como local para execução de educação em saúde, uma vez que as crianças e os adolescentes são o público mais vulnerável (BRASIL, 1998).

¹ Acadêmica da 4ª série do curso de Enfermagem da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Bolsista Pibid, sub projeto enfermagem. E-mail: drieli_wa@hotmail.com

² Mestre em enfermagem pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Docente do curso de Enfermagem da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campus Cascavel. Coordenadora do PIBID/Subprojeto de Enfermagem. E-mail: smfran@hotmail.com.br

³ Acadêmica da 5ª série do curso de Enfermagem da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Bolsista Pibid, sub projeto enfermagem. E-mail: juh_nuness@hotmail.com

⁴ Acadêmico da 4ª série do curso de Enfermagem da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Bolsista Pibid, sub projeto enfermagem. E-mail: thiagogaldmolin@hotmail.com

Ademais, ao trabalhar com o tema de sexualidade nas escolas, busca-se considerar a mesma como algo inerente à vida e à saúde, que se manifesta no ser humano, do nascimento até a morte. Relaciona-se com o direito ao prazer e ao exercício da sexualidade com responsabilidade. Englobam as relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade democrática e pluralista. Inclui a importância da prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/AIDS e da gravidez indesejada na adolescência, entre outras questões polêmicas (RODRIGUEZ, 2010).

Desenvolvimento

As aulas didáticas foram realizadas no ambiente escolar, pelos acadêmicos do curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), que participam do Programa Institucional de Bolsa à iniciação a docência (PIBID), juntamente com os alunos da escola parceira do PIBID e os docentes dessa instituição.

A prática educativa foi realizada com o tema sugerido pela escola e aconteceu em um momento. Onde foi realizada a aula expositiva e dialogada, com auxílio de multimídia, com a presença do professor supervisor da escola, onde o conteúdo teórico foi exposto, e também sanado as dúvidas dos alunos.

Participaram das aulas três turmas do ensino fundamental, oitavos e nonos anos, as turmas apresentaram em torno de trinta alunos por sala. Primeiramente foi abordado o assunto com auxílio de slides e vídeos com exposição dialogada. Após o exposto foi resolvido exercícios propostos pelo livro didático que o Colégio utiliza.

Os alunos escreveram suas dúvidas em pedaços de papéis, e as perguntas foram lidas e respondidas no quadro negro, os alunos possuíam várias dúvidas, todas foram sanadas, compreendendo que houve boa aceitação e compreensão do conteúdo pelos alunos.

Deste modo, podemos definir que a sexualidade é algo que desenvolvemos desde o nascimento e faz parte da nossa vida em todos os momentos. Pode se vivenciar bem a sexualidade ao se sentir bem com si mesmo com os outros e com o mundo. Sexualidade vai além do sexo. Ela envolve desejos e práticas relacionadas à satisfação, à afetividade, ao prazer, aos sentimentos e ao exercício da liberdade. A medida que se inicia na adolescência onde começa o interesse pelas relações afetivas e sexuais (CAMARGO, e RIBEIRO, 1999).

De acordo com as definições da Organização Mundial da Saúde (OMS), a sexualidade é vivida e expressa por meio de pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, comportamentos, práticas, papéis e relacionamentos (OMS, 2002).

Desta forma, o posicionamento proposto pelo tema sexualidade, assim como acontece com todos os temas transversais, estará impregnando toda a prática educativa. Cada uma das áreas tratará da temática da sexualidade por meio de sua própria proposta de trabalho. Ao se apresentarem os conteúdos de orientação sexual, serão explicitadas as articulações mais evidentes de cada bloco de conteúdo com as diversas áreas (BRASIL, 2009).

Nesse contexto, a sexualidade também pode ser definida como um conjunto de fatores que de forma direta ou indireta está relacionada com atividades sexuais e, contudo, o preconceito, os tabus e as vivências de uma sociedade são manifestados na sexualidade de forma bem evidentes (BRASIL, 2010).

Contudo, na adolescência o aluno enfrenta diversas mudanças corporais e emocionais e parte dessas mudanças estão relacionadas com a sexualidade. É uma questão preocupante, pois, em sua maioria os jovens não fazem uso das diversas informações que eles têm acesso, não colocando em prática, várias vezes, acarretando situações indesejadas, tais como: gravidez precoce, DST's (doenças sexualmente transmissíveis), confrontos familiares, distúrbios hormonais (GUARIGLIA et al, 2000).

1827

Conclusão

Verifica-se que alguns professores têm certo receio da reação dos pais ao trabalhar com a sexualidade na escola. Observa-se que à questão da sexualidade ainda é um tabu no contexto escolar, envolvida com culpas, dúvidas e repressões que necessita ser trabalhada e desmistificada. Este comportamento faz com que o assunto tenha um tratamento distante da realidade, o que pode permitir que os adolescentes se exponham a riscos e predispondo a população escolar a danos que poderiam ser prevenidos.

Do mesmo modo, observa-se que os adolescentes precisam aprimorar seus conhecimentos sobre a sexualidade e os temas que ela abrange, o não conhecimento dos mesmos resulta em grandes índices de gravidez na adolescência, a suscetibilidade a obtenção de doenças sexualmente transmissíveis. Portanto a participação família ao abordar o tema, também se faz necessário interagindo com escola visando à melhoria de informação. Neste sentido, acredita-se que os adolescentes ao aprimorarem o conhecimento sobre a área, e agirem com mais responsabilidade podem evitar os riscos que uma prática sexual insegura podem ocasionar.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Orientação sexual.** 285- 336, sd. [online] Disponível <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/orientacao.pdf>>. Acesso em: 31/07/2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Saúde sexual e saúde reprodutiva / Ministério da Saúde**, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica – Brasília: Ministério da Saúde, 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **HIV/Aids, hepatites e outras DST / Ministério da Saúde**, Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. – Brasília : Ministério da Saúde, 2009.

CAMARGO, A.M.F. RIBEIRO, C. **Sexualidade e infância: A sexualidade como uma tema transversal.** São Paulo. Moderna Campinas. 1999.

GUARIGLIA FILHO, J. E. F et al. Correlação entre o conhecimento e a prática sexual de alunos de segundo grau em escola pública de São Paulo. **Revista Brasileira Medicina.** out, 2000.

RODRIGUEZ, G.M. Sexualidade: uma discussão com pais, alunos e professores da 7ª série da escola Albert Einstein de Jaciara sobre o Tema Transversal Sexualidade. **Rev. Cient. Eletrônica de Ciências sociais aplicadas**, Jaciara/ Mato Grosso, v 3, n.5, 2010.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **WHO draft working** .2002. Disponível em: < <http://www.who.int/reproductive-health/gender/glossary.html>> . Acesso em 11 de setembro de 2014.

1828

O USO DA MAQUETE COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DA GEOGRAFIA

Acioni da Silva Koelzer¹
Sabrina Matias Granja²
Guilherme Felipe Kotz³
Marli Terezinha Szumilo Schlosser⁴

Resumo:

O presente artigo foi construído a partir de uma prática pedagógica desenvolvida pelos acadêmicos bolsistas do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). A atividade foi realizada com o 6º ano “A”, da Escola Estadual Monteiro Lobato, supervisionada pelo professor supervisor Guilherme Felipe Kotz. A elaboração da prática pedagógica passou por cinco etapas: observação das aulas; planejamento da atividade; aula de organização dos alunos; desenvolvimento da atividade e reflexão dos resultados. Como meta a atividade visou ampliar o conhecimento dos alunos sobre o meio rural e o meio urbano.

Palavras-chave: Maquetes; Espaço geográfico; Ensino.

A confecção de maquetes na Escola Estadual Monteiro Lobato

Essa atividade foi realizada através do subprojeto intitulado: “*O ensino de Geografia: da teoria à prática*”, que está vinculado ao LEG (Laboratório Ensino de Geografia), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campus de Marechal Cândido Rondon. Que tem como proposta desenvolver atividades diferenciadas pelos discentes nas escolas, a partir das observações dos conteúdos ministrados pelos professores supervisores em sala de aula, assim promover a aproximação entre a Universidade e Escola. Nesse contexto, o PIBID contribui para a formação inicial do futuro docente e permite ao professor regente aperfeiçoar-se continuamente por meio da participação em eventos e fomenta a troca de experiências entre os acadêmicos.

Seguindo esse raciocínio foi desenvolvida a confecção das maquetes no dia 09 e 16 de maio de 2014 no 6º ano “A”, da Escola Estadual Monteiro Lobato do município de Marechal Cândido Rondon no Estado do Paraná. Com o intuito de aprimorar o conhecimento dos

1829

¹ Graduando do Curso de Geografia/UNIOESTE/MCR. Bolsistas do Subprojeto “O ensino da Geografia: da teoria à prática”, PIBID/CAPES, 2014/2017; Membro do ENGEO – Grupo de Pesquisa em Ensino e Práticas de Geografia, número do Grupo 34953/2011, cadastrado junto a Unioeste. E-mail: acionikoelzer@hotmail.com

² Graduando do Curso de Geografia/UNIOESTE/MCR. Bolsistas do Subprojeto “O ensino da Geografia: da teoria à prática”, PIBID/CAPES, 2014/2017; Membro do ENGEO – Grupo de Pesquisa em Ensino e Práticas de Geografia, número do Grupo 34953/2011, cadastrado junto a Unioeste. E-mail: sabrinamatias@hotmail.com

³ Professor da rede estadual de Ensino – Escola Estadual Monteiro Lobato - Bolsista PIBID/CAPES/UNIOESTE. Supervisora do Subprojeto: “O Ensino da Geografia: da teoria à prática”, do PIBID, 2014/2017. Membro do ENGEO – Grupo de Pesquisa em Ensino e Práticas de Geografia, número do Grupo 34953/2011, cadastrado junto a Unioeste. E-mail: guikotz@hotmail.com

⁴ Docente do curso de Geografia/UNIOESTE/MCR. Coordenadora do Subprojeto: “O Ensino da Geografia: da teoria à prática”, do PIBID, 2014/2017. Membro líder do ENGEO – Grupo de Pesquisa em Ensino e Práticas de Geografia, número do Grupo 34953/2011, cadastrado junto a Unioeste. E-mail: marlisch20@hotmail.com.

alunos utilizaram-se as maquetes, de forma que eles diferenciasssem o meio urbano do meio rural.

Um dos propósitos da Geografia não é somente gerar interesse nas atividades acadêmicas, mas também criar indivíduos capazes de observar, analisar e pensar criticamente, construindo opiniões para o convívio na comunidade. O aluno é capaz de:

[...] reconhecer que é possível construir o espaço, e que a forma que ele se apresenta, no momento atual, é o resultado da história de quem viveu nele. Vai daí que se torna necessário perceber que é possível construir o espaço que se vive. (CALLAI; CALLAI, 2003, p.69)

E ao utilizar a maquete permite trabalhar a Geografia de forma que relacione o conteúdo com a realidade dos alunos. Portanto:

As maquetes tridimensionais possibilitam construção e (re) elaboração do processo ensino-aprendizagem; entendimento da dinâmica da organização espacial; conduz o aluno à análise, à pesquisa, à interpretação, a dramatização dos diferentes elementos, fatores e aspectos geográficos; a compreender o espaço em que está inserido aliado ao conteúdo programático. (PFLUCK, 2001, p.209-210).

Por isso, os alunos ao visualizar e interpretar uma maquete podem ser estimulados a fazer a leitura não somente do espaço, mas do contexto social que o mesmo está inserido. Observando o espaço como um todo, incluindo os problemas políticos, sociais, econômicos e ambientais. A maquete permite que os alunos passem a ter noções práticas de proporção, orientação, localização, relação dos fenômenos físicos e humanos na modificação do espaço geográfico.

A prática foi realizada por seis acadêmicos bolsistas do projeto PIBID, um docente supervisor bolsista da escola no qual o projeto é desenvolvido e duas coordenadoras do projeto do curso de Geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).⁵

A atividade foi executada em quatro etapas: primeiro aconteceu à observação das aulas, na qual os acadêmicos bolsistas observaram o conteúdo trabalhado e a metodologia utilizada pelo professor; na segunda etapa ocorreu o planejamento da atividade, na ocasião decidiram-se que o material utilizado na confecção seria materiais recicláveis (caixas de remédio, caixas de fósforo, linha, erva, café, papel laminado, etc.), os pibidianos também levariam materiais como: cola de isopor, cola quente, tinta de tecido e entre outras; na terceira etapa explicou-se o desenvolvimento da atividade e em seguida os alunos foram divididos em quatro grupos. Nesse processo de divisão, dois grupos ficaram encarregados de confeccionar duas maquetes do meio rural e os outros dois grupos ficaram encarregados de confeccionar

⁵ Acadêmicos bolsistas: Acioni da Silva Koelzer, Erci Zimmer Mohr, Ivone Lodi Sehn, Jennifer Paola Vicini, Luiz Paulo da Silva e Sabrina Matias Granja Docente supervisor bolsista Guilherme Felipe Kotz Coordenadoras do projeto: Dra. Lia Dorotéa Pfluck e Dra. Marli Terezinha Szumilo Schlosser;

maquetes do meio urbano; na quarta etapa sucedeu a confecção das maquetes, como pode ser observado na figura 1 e 2 e na figura 3 e 4 as maquetes prontas. Ao final houve a comparação entre as maquetes do meio urbano e rural, com o intuito que os alunos distinguíssem diferenças existentes entre os dois meios e que também assinalassem os problemas sociais representados nas maquetes, com o objetivo de fazer uma análise crítica sobre o espaço observado.

Figura 1 - No início da confecção das maquetes.



Fonte: PIBID GEOGRAFIA, 2014.

Figura 2 – Término da confecção das maquetes.



Fonte: PIBID GEOGRAFIA, 2014.

Figura 3 e 4 - Maquetes concluídas.



Fonte: PIBID GEOGRAFIA, 2014.

Conclui-se que a atividade obteve bons resultados, porém alguns grupos tiveram dificuldades na dimensão e proporção de tamanho dos objetos como: árvores, casas, prédios, postes de rua, entre outros. A atividade pedagógica desenvolvida teve o intuito de diferenciar o meio rural e urbano, observar e analisar problemas sociais existentes de acordo com o conhecimento dos alunos. Essa atividade foi avaliada a partir das maquetes elaboradas, um fator a se destacar é o trabalho em grupo, que exigiu dos alunos envolvimento e esforço coletivo, com a contribuição de conhecimento e criatividade de cada participante. Outro ponto a ser considerado, com o trabalho em grupo, os alunos, sentem-se motivados e incentivam-se mutuamente o que melhora a interação entre eles.

Referências Bibliográficas:

CALLAI, Helena C.; CALLAI, Jaeme L. Grupo, Espaço e Tempo nas séries iniciais. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos et.al. (Orgs.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre. Associação dos Geógrafos Brasileiros, 2003. p.65-76.

PFLUCK, Lia, D. Ensino de geografia com maquete tridimensional. **Seminário de Extensão Universitária da Unioeste**. Anais...: extensão na universidade pública/Organização de Erosania Lisbôa – Cascavel: EDUNIOESTE, 2001. p.209-215

1832

Figura 1: PIBID GEOGRAFIA. **No início da confecção das maquetes**. 2014, 1 figura, color, 5,49cm x 7,33cm.

Figura 3 e 4 : PIBID GEOGRAFIA. **Maquetes concluídas**. Início da confecção das maquetes. 2014, 1 figura, color, 5,49cm x 7,33cm.

Figura 2: PIBID GEOGRAFIA. **Termino da confecção das maquetes**. 2014, 1 figura, color, 5,49cm x 7,33cm.

O USO DE DIFERENTES METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA: Uma Vivência do PIBID no Colégio Estadual Nossa Senhora da Glória em Ponta Grossa-Pr

Junior Cesar Gonçalves dos Santos¹
Susana Aparecida Fagundes de Oliveira²

Resumo. Durante o ano de 2012 foram desenvolvidas ações no Colégio Estadual Nossa Senhora da Glória – Ensino Fundamental e Médio, município de Ponta Grossa – PR, pelo PIBID/CAPES/UEPG - subprojeto de Geografia. Ao observar o uso de diferentes metodologias utilizadas nas aulas de Geografia por uma professora supervisora do PIBID, realizamos uma pesquisa de estudo de caso exploratório, onde buscou-se investigar o interesse e a motivação dos alunos para aprender Geografia. A coleta de informações foi realizada entre abril e junho de 2012, por meio de observação direta de aulas, com registros escritos dos procedimentos metodológicos e de uma sondagem com os alunos para identificar quais metodologias despertaram mais interesse pelas aulas. Os discentes tiveram maior estímulo e participação nas aulas práticas de informática e de campo.

Palavras-chave: Metodologias de ensino. Ensino de Geografia. PIBID.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa desenvolvida no Colégio Estadual Nossa Senhora da Glória – EF e M, do município de Ponta Grossa – PR. O objetivo foi investigar o interesse de alunos para aprender Geografia por meio de diferentes metodologias utilizadas pela professora regente de turma. Esta pesquisa é parte das ações desenvolvidas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)/Subprojeto de Geografia.

1833

METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa tem abordagem qualitativa e a coleta de informações e de dados foram realizadas entre os meses de abril e junho de 2012, por meio de observações diretas das aulas da professora e de registros fotográficos e escritos dos procedimentos metodológicos utilizados por ela. Durante as observações buscamos identificar diferentes linguagens e/ou metodologias utilizadas pela professora e sua relação direta com o envolvimento dos alunos nas atividades propostas. Realizamos registros escritos e fotográficos para que pudéssemos comparar a reação dos alunos diante das ações. Em um segundo momento fizemos uma sondagem, na qual perguntamos aos alunos quais metodologias lhe chamavam mais atenção e possibilitavam uma maior interação com o conteúdo.

¹ Graduando em Licenciatura em Geografia pela UEPG; bolsista do PIBID - Geografia/ UEPG/CAPES.
jrcesar196@hotmail.com

² Licenciada em Geografia pela UEPG. susikilpg@hotmail.com

DESENVOLVIMENTO

Durante os meses em que realizamos a coleta de informações e dados constatamos que diferentes metodologias propiciaram diferentes reações nos alunos, com distinção entre o envolvimento com o conteúdo. No período de observação direta identificamos as seguintes metodologias de ensino aplicadas pela professora: exposição dialogada, aulas com vídeos, trabalhos em grupos, atividades na sala de informática, aulas de campo, utilização de mapas, do quadro de giz e do livro didático.

Na sondagem realizada com os alunos nosso objetivo foi reconhecer quais suas preferências metodológicas (ver GRÁFICO 1). Há destaque para aulas com vídeo (30,90%), em segundo lugar a opção é por trabalhos em grupo (25,50%), em terceiro por trabalhos de campo (18,20%) e em quarto por aulas na sala de informática (12,7%). Entretanto, na observação direta verificamos que nas aulas com vídeo os alunos ficaram dispersos, o que não ocorreu nas atividades de campo. Além do campo, em nossa opinião, a preferência foi pelas aulas de informática. Mesmo havendo contradição entre observações e declaração dos alunos, houve diversidade metodológica, favorecendo o desenvolvimento de diferentes habilidades e estimulando a criatividade do grupo.

1834

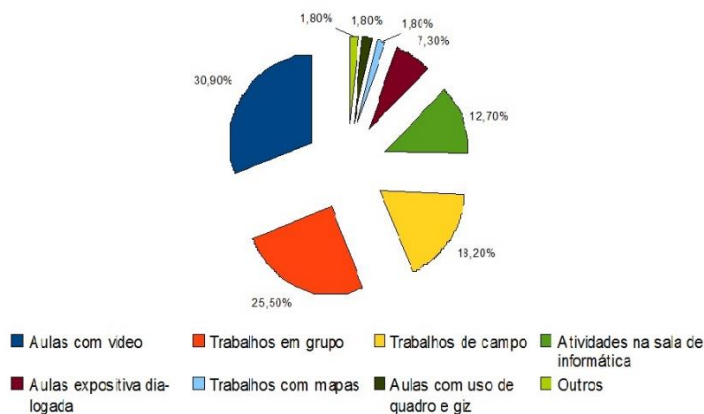


Gráfico 1 – Metodologias que os alunos apontaram como preferidas. Fonte: sondagem realizada com os alunos/2012.

Ao consultarmos as Diretrizes Curriculares Estaduais de Geografia (DCEs) fica evidente que para a construção de um sujeito crítico é necessário possibilitar a este indivíduo metodologias que contribuam para a sua formação. O documento enfatiza que

Algumas práticas pedagógicas para a disciplina de Geografia [...] tornam-se importantes instrumentos para compreensão do espaço geográfico, dos conceitos e

das relações socioespaciais nas diversas escalas geográficas (PARANÁ, 2008. p. 80).

Na opinião dos alunos do 9º ano D as aulas práticas de informática e de campo foram as metodologias que mais estimularam a participação deles. As aulas de campo são extremamente importantes para que o aluno desenvolva habilidades de observação e análise da paisagem. O trabalho de campo é utilizado pela ciência geográfica como um método de investigação do espaço. Ainda nas DCEs consta que “a aula de campo é um importante encaminhamento metodológico para analisar a área em estudo (urbana ou rural), de modo que o aluno poderá diferenciar, por exemplo, paisagem de espaço geográfico.” (PARANÁ, 2008, p. 80).

As figuras abaixo mostram duas atividades realizadas pela professora supervisora do PIBID a partir da atividade de campo. Observamos um real interesse dos alunos ao desenvolvê-las. No trabalho cartográfico, desmembramento do campo, eles puderam demonstrar um pouco do conhecimento adquirido durante as atividades (aulas e campo).



Figura 1 – Atividade individual em sala de aula.
Fonte: coleta de campo/2012.



Figura 2 – Atividade prática no entorno do Colégio.
Fonte: coleta de campo/2012.

Além dessas metodologias, constatamos que o uso do quadro de giz, bem como do livro didático foram as práticas menos estimulantes para o grupo. Talvez isso se dê pela constância com que esses recursos e materiais são utilizados no dia a dia de sala de aula.

Sobre a importância do uso do livro didático vale ressaltar que há diferentes maneiras de utilizá-lo, com o propósito de promover o interesse do aluno pelo conteúdo. Como demonstram Castellar e Vilhena (2010, p. 139):

A possibilidade de trabalhar o livro didático relacionando-o com a vida cotidiana é essencial. Um dos problemas recorrentes nas aulas é a ineficácia da utilização do livro, na medida em que apenas se memoriza o que está escrito e não se analisam os dados e as informações presentes nos textos didáticos, não criando também outras possibilidades de ampliar o conhecimento escolar. (CASTELLAR & VILHENA, 2010, p. 139).

O professor pode usar de sua criatividade e autonomia para ampliar as informações contida no livro didático. Levar o aluno a relacionar sua vida ao conteúdo trabalhado em sala de aula. É importante que haja essa conexão com realidade e não apenas que o aluno memorize o que está contido no livro didático, somente a partir destas conexões se efetivará o processo de ensino-aprendizagem.

Sobre a diversidade metodológica no trabalho do professor, Lopes afirma:

[...] mais do que conhecer diferentes métodos e técnicas de ensino, importa ter presente que o professor criativo, que tem espírito transformador, procura sempre inovar sua didática, e, um dos caminhos para esta inovação, seria a dinamização das atividades que são realizadas em sala de aula. Uma das possibilidades para que isto ocorra seria a diversificação das técnicas de ensino ou até introduzindo inovações nas técnicas já amplamente conhecidas e empregadas (LOPES, 1991, p. 35).

1836

Também o uso das tecnologias está cada vez mais presente em nosso cotidiano. É papel do professor estar sempre reformulando suas práticas, e esta pode ser uma importante ferramenta a ser utilizada dentro da sala de aula. Contudo, não podemos esquecer que só com o uso das tecnologias teremos a resolução dos problemas que afetam a educação. Muitos empecilhos surgem, dificultando a utilização dos meios tecnológicos no processo de ensino, mas o professor deve procurar soluções que levem à utilização de meios que despertem maior interesse do aluno em aprender. Essa questão está em evidência no Projeto Pedagógico do Colégio (2011), que defende a diversidade metodológica no trabalho em sala de aula. Há que se destacar que em todas as salas de aula do Colégio existe uma TV-multimídia, favorecendo o trabalho com vídeos e imagens. Segundo Calado (2012, p. 18):

[...] o educador não pode ver a tecnologia como o único recurso para o desenvolvimento de uma boa aula. Até porque os recursos metodológicos podem variar. Podem ir desde o quadro-de-giz (eventualmente em algumas escolas estão sendo substituídos por projeção em *Power point*) ao trabalho em equipes virtuais, do recorte de revistas e do conhecimento exclusivamente através do livro didático.

Dentre outros recursos, incluem-se à criatividade dos alunos, que é de suma importância. (CALADO, 2012, p. 18).

CONCLUSÃO

Em nossa pesquisa constatamos que a professora da turma procurou sempre dinamizar suas aulas, utilizando uma grande diversidade metodológica, favorecendo a participação dos alunos nas atividades e promovendo o interesse dos mesmos pelo conteúdo de Geografia. Os alunos afirmaram gostar dessa diversidade, pois diversificando as metodologias, conseqüentemente, as aulas são se tornavam maçantes e monótonas. O uso do quadro de giz e do livro didático foi uma constante durante as aulas, entretanto observamos que houve aprendizado, pois a professora estimulava constantemente a participação dos alunos.

REFERÊNCIAS

CALADO, F. M. **O ensino de Geografia e o uso dos recursos didáticos e tecnológicos.** Geosaberes, Fortaleza, v. 3, n. 5, p.12-20, jan. / jun. 2012.

CASTELLAR, Sônia, VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia.** São Paulo: Cengage Learning, 2010.

PARANÁ. Diretrizes Curriculares de Geografia do Estado. Curitiba:SEED, 2008.

LOPES, A O Aula expositiva: superando o tradicional. In: VEIGA, I. P. **A Técnicas de ensino: por que não?** Campinas: Papirus, 1991.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Colégio Estadual Nossa Senhora da Glória – Ponta Grossa / PR, 2011.

O USO DO LUDÍCO COM FERRAMENTA DE AVALIAÇÃO PARA ALUNOS COM TRANSTORNOS GLOBAIS

MOREIRA¹, HESRO JHONY
BRITO², BHARBARA STELLA CORDEIRO
SILVA³, RODRIGO PEDROSO
PAIVA⁴, PABLO HENRIQUE EDUARDO NAZÁRIO

Resumo: O ensino progride de acordo com a sua época em questão, da mesma maneira que as necessidades dos alunos têm se especializado. Para que seja possível atender seus respectivos problemas é necessário inovar as metodologias do ensino. Diante destas problemáticas têm-se os déficits de aprendizagem, abordados neste artigo a fim de superar esta questão, propondo uma forma alternativa de avaliação.

Palavras-chave: *lúdico, avaliação e déficits globais.*

Introdução

Ensinar é uma das práticas mais antigas da humanidade, métodos de caças eram passados de pais para filhos muito antes da escrita, com o passar dos séculos os métodos mudaram porém a maneira que mestre e aprendiz se portam na hora da aprendizagem continua a mesma. Os séculos XX e XXI (Jannuzzi, 2006) são focos de inúmeras mudanças na área do saber, sendo o ensino química um dos mais afetados por tais mudanças, Temos novas maneiras de ver a matéria e sua composição, tornando-a menos abstrata aos olhos dos educandos, sem contar os vários métodos de ensino para inclusão de alunos com deficiências e déficits de aprendizagem, que necessitam de um ensino e avaliação diferenciados.

Mesmo com avanços significativos na forma de ensinar, ainda sofremos com tipos de avaliação empregados aos educandos, uma vez que ainda utilizamos os modelos de provas arcaicas, onde se resume uma quantidade extensa de conteúdo em apenas algumas linhas, tornando a avaliação não significativa uma vez que o aluno pode não ter facilidade em repassar seus conhecimentos da forma pedida. Considerando ainda a grande inclusão de alunos com déficits globais e de aprendizagem e suas diferentes formas de aprender e de se relacionar com o mundo externo, o modelo de avaliação atual torna-se obsoletas sendo assim

¹ Graduando em Licenciatura em Química pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Email: hesro.jhony@gmail.com

² Graduanda em Licenciatura em Química pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Email: bharbara_stella@hotmail.com

³ Bacharelado/Licenciado em Química pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná; Tecnologia em Ensino da Química
Email: pedroso201184@gmail.com

⁴ Graduando em Licenciatura em Química pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Email: pablo_nazario@yahoo.com.br

necessárias novas formas de se avaliar o conhecimento adquirido por estes educandos. Visando os alunos com déficits globais, este estudo procura avaliar a eficiência do lúdico (jogos), na avaliação desse alunado, driblando a carência que possuem numa avaliação objetiva.

Primeiramente precisou-se de um jogo que fosse de fácil manipulação para os alunos, de simples montagem, barato e de fácil entendimento. Visando essas características fez-se o jogo da memória dos elementos químicos, onde os pares eram constituídos do símbolo do elemento e do nome do mesmo, sendo que as cores variam de acordo com a família em que o elemento é encontrado, elementos alcalinos (família IA) são representados pelo amarelo enquanto os gases nobres (família 7^a) são azuis. A impressão deu-se em papel cartão revestido com papel contact para maior durabilidade.

E equipe pedagógica do Colégio Estadual Eurídes Brandão, direcionou um aluno com laudo médico e acompanhamento especial para que pudéssemos submetê-lo a avaliação lúdica. “Marcos”, como chamaremos, apresenta pouca sociabilidade, dificuldade com a coordenação motora e dificuldade de se concentrar, o que torna uma aula nos padrões clássicos improdutiva, mesmo com a falta de atenção em uma avaliação verbal com o mesmo comprovou-se que ele aprendia o conteúdo apesar de não saber demonstrar de maneira escrita. “Marcos”, possui 16 anos, e cursa o primeiro ano do Ensino Médio.

O jogo criado, um jogo da memória com os elementos representativos da tabela Periódica, foi submentido ao aluno, junto a um grupo de outros alunos, assim como conduzido por um orientador. Os cartões foram dispostos em fileiras e voltados com os nomes e símbolos para cima para que o aluno pudesse ver e memorizá-los, enquanto isso o educador fala sobre os elementos e mostra como cada nome tem seu par em forma de símbolo repetindo quantas vezes for necessário, então os cartões são virados e misturados, tem-se início então o jogo, conforme mostra imagens abaixo.

Figura 14-Aplicação do jogo da memória



Fonte: Autores.

Quando convidado para nos acompanhar na prática o aluno demonstrou-se relutante, “não gostaria de perder, pois não sabia jogar!” Após um incentivo do grupo, o aluno participou integralmente. Uma das primeiras barreiras a transpormos é a dificuldade de interação que esse grupo possui, ao realizar um trabalho em grupo, o professor precisa criar mecanismos e técnicas que transponham esta dificuldade natural.

1840

No início da atividade, o grupo e especificamente o “Marcos”, apresentaram dificuldade de adaptação por desconhecimento, o que mostra a necessidade de que o professor ou um mediador comum, conduza e oriente como a avaliação deve ser conduzida. No início, “Marcos” não conseguiu formar pares e começou a se desanimar com o jogo então o grupo colaborou com sua participação, com os dois primeiros pares e com o passar das rodadas ele já conseguia lembrar sozinho de posições e de onde se encontrava os cartões correspondentes, como já proposto por Vigotski:

“[...] o desenvolvimento do ser humano é fundamentado na colaboração que existe entre este e um mediador, que pode ser um educador. A ação do mediador provoca no educando o desenvolvimento de suas capacidades que por si só não seriam desenvolvidas. Essa função é chamada de zona de desenvolvimento proximal ou potencial que são as ações realizadas através de atividades mediadoras” (Vigotski, 2003, p.113)

Ficou claro de que o jogo que montamos com 90 peças, tornou a memorização um tanto quanto desafiadora, o que nos remete a um jogo criados por famílias (menor). Mesmo

os elementos mais desconhecidos como por exemplo o xenônio, acabaram sendo memorizados e assimilados.

O método escolhido se demonstrou eficaz quanto ao seu objetivo de ensinar a tabela periódica para o aluno com déficit de atenção, uma vez que este conseguiu memorização e assimilação dos elementos. Quando o educando é incentivado pelo educador de forma amistoso a aprender ele desenvolve melhor suas capacidades, no caso abordado observamos que o modo de avaliação também ajudou, pois se usássemos o jogo apenas para ensinar e depois avaliar de forma escrita não teríamos resultados satisfatórios, como a avaliação se deu também através do jogo o aluno não apresentou dificuldades de reproduzir o que já havia visto.

A partir do momento que ele pode brincar para aprender o ensino se torna mais eficaz pois o assunto será mais interessante e assim podemos seguir o que determina os PCN's (Parâmetro Curricular Nacional, 1999 p.34) que deliberam sobre a necessidade da contextualização dos conteúdos de ensino para que assim eles façam parte da realidade do aluno, assim dando sentido ao que é ensinado e promovendo uma melhor aprendizagem.

1841

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. **Grafia Química Braille para uso no Brasil**, 2 ed., Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2002, 52 f. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D10240%26Itemid%3D&ei=alztU7T8IrSsQT1_oFA&usq=AFQjCNERxJahmsiBxW9Zkm35uGJfZ3HnXg&sig2=HZ32_r_CPbJJa-0-M9okZg&bvm=bv.73231344,d.cWc>. Acesso em: 14 de agosto, 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>>. Acesso em: 31 de agosto de 2014.

VIGOTSKI, L. S. **A educação estética. Psicologia pedagógica**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.

JANNUZZI, S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**, 2 ed Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

O USO DO LÚDICO NO ENSINO DE QUÍMICA PARA DEFICIENTES VISUAIS OU BAIXA VISÃO: UTILIZAÇÃO DA TABELA FD14^{®1}

PEDROSO, Rodrigo P. da Silva²
CORDEIRO, Bharbara S.C. Brito³
NAZÁRIO, Pablo H. E. N. De Paiva⁴
JUNGLER, Raul R. J. De Lima⁵

Resumo: A tabela Periódica organizada e elaborada com características puramente visuais como formato, distribuição, cor, símbolos, informações numéricas e propriedades com seguimentos distintos, acaba por excluir de uma vez o deficiente visual. A tabela FD14[®] apresenta uma proposta onde o aluno, poderá coletar todas as informações contidas em uma tabela periódica em formato de jogo, sendo a mesma, o principal instrumento na aprendizagem da química. O modelo de ferramenta proposto foi utilizado por um aluno do 1º ano do Ensino Médio de 15 anos, deficiente visual desde seu nascimento e inserido no Ensino Médio regular no Col. Est. Eurídes Brandão. Para êxito da proposta, “João” conseguiu identificar sem qualquer tipo de auxílio todas as informações que um aluno visual teria acesso, num processo realmente inclusivo.

Palavras-chave: Tabela FD 14[®], jogo, inclusão e deficiente visual.

Introdução

Constatada sua existência e necessidades, os deficientes visuais (D.V), formam um grupo carente de ferramentas, apoio e compreensão. A falta de materiais, metodologias e técnicas no auxílio de sua aprendizagem, torna o ambiente de sala de aula tão desafiador quanto a qualquer outro ambiente desconhecido. A Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU) prevê em seu artigo nº 24 a garantia de acesso à educação para pessoas portadoras de deficiência durante toda sua vida: “Os Estados Partes deverão assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida”.

Torna-se fundamental a criação de ferramentas apropriadas para toda e qualquer necessidade que a educação possa vir a enfrentar na adesão desse alunado especial, afim de que o processo inclusivo seja verdadeiro. Assim como o visual (hígido), necessita ter seu aprendizado embasado no concreto, o D.V necessita muito mais de diferentes materiais que

1842

¹ Tabela Periódica para o ensino da Química a deficientes visuais ou baixa visão. Criada pelo professor e pesquisador Rodrigo Pedroso da Silva, a FD14[®] permite a sensibilização do tato através de espessuras, massas, encaixes, pontos de localização e é claro, o Braille.

² Graduado e Licenciado em Química pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2013. Contato: Pedroso201184@gmail.com

³ Acadêmica no Curso de Licenciatura em Química, pela Pontifícia Universidade Católica. Contato: bharbara_stella@hotmail.com

⁴ Acadêmico no Curso de Licenciatura em Química, pela Pontifícia Universidade Católica. Contato: Pablo_nazario@yahoo.com.br

⁵ Acadêmico no Curso de Licenciatura em Química, pela Pontifícia Universidade Católica. Contato: rauljungles@gmail.com

possibilitem sua percepção tátil, facilitando a descoberta de detalhes e tornando possível a realização de movimentos delicados com seus dedos (NASCIMENTO ET. AL, 2010).

A tabela periódica especificamente apresenta-se como um recurso indispensável ao aprendizado da química, “seu estudo se caracterizava por um sólido caráter teórico e não só como uma ferramenta empírica de análises de fatos” (SEIXAS, ET. AL. 2001). A compreensão das propriedades periódicas dos elementos permite que o desvendamento da química e da matéria seja realmente assimilado, sendo considerada ferramenta de apoio na “visualização” de conceitos e propriedades outrora transmitidos oralmente.

A Lei Periódica é essencial à formação de uma concepção científica do mundo, da unidade e complexidade da “parte-todo” como expressão dialética dos fenômenos químicos e naturais (SEIXAS ET. AL., 2001)

Torna-se muito vago para o aluno ouvinte, e mais ainda para o D.V, a assimilação de informações sem uma organização espacial, que pode sim dinamizar sua aprendizagem a partir de algo concreto. E para tanto, não é exigido muito, como MOURA acrescenta:

... basta que os professores estejam preparados, “ para aprender realmente um conteúdo é preciso saber adaptar materiais de modo que este aluno participe de alguma maneira, estando integrado no contexto da aula e não apenas em sala como simples ouvinte”

“a importância é tamanha para sua adaptação, que devemos trazer todas as informações contidas em uma tabela periódica, utilizada por um aluno vidente, a fim de que os alunos cegos possam participar de maneira igualitária das aulas de química” (MOURA, BRASÍLIA, 2010)

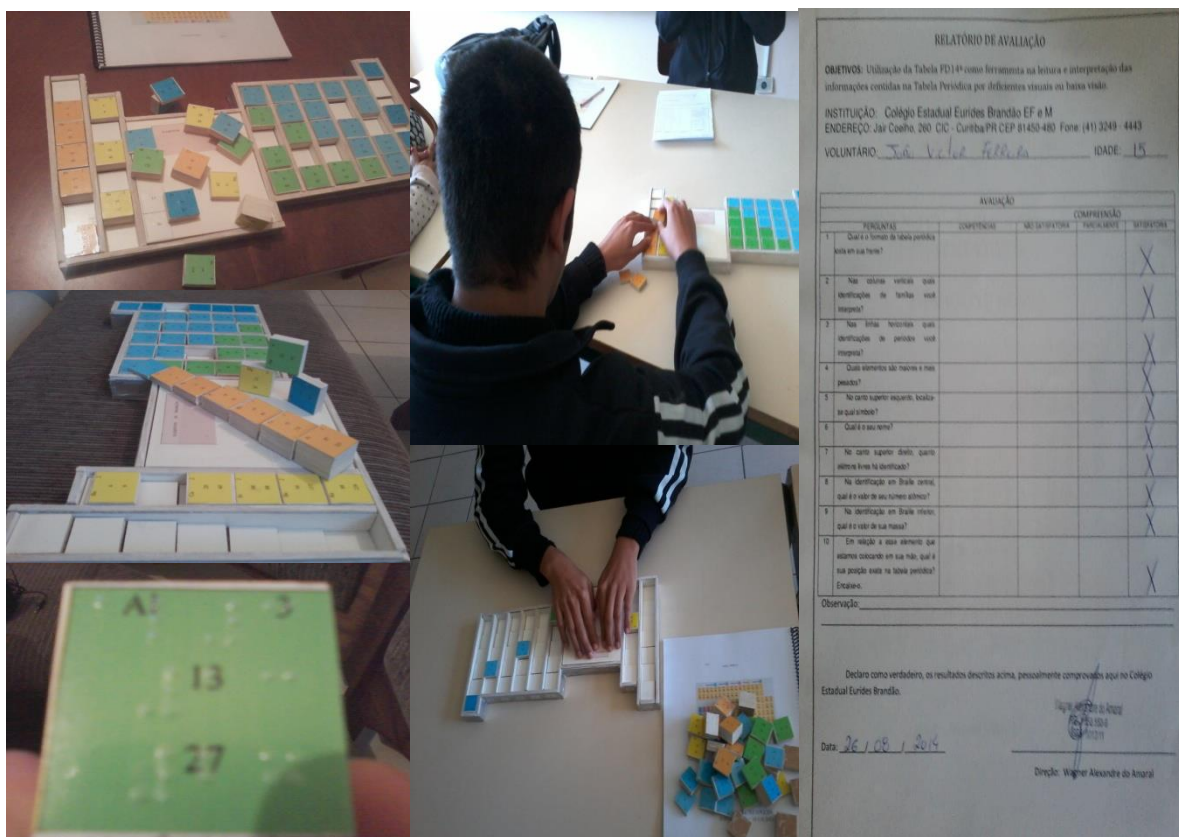
1843

Desenvolvimento

Para o alcance dos objetivos propostos nesse artigo, foi utilizada uma ferramenta conhecida como Tabela FD14[®], uma tabela periódica criada para deficientes visuais, projetada para sensibilizar o principal sentido de um deficiente visual ou baixa visão, o seu tato. Trazendo como orientações na coleta de dados, características únicas como formato, espessura, localização, encaixes, pontos de localização e o Braille.

A ferramenta propõe-se a alcançar 10 objetivos, descritos no relatório de avaliação anexo abaixo. A tabela FD14[®] foi submetida para um aluno D.V matriculado no Ensino Regular Público, no primeiro ano do Ensino Médio. “João”, como chamaremos, possui 15 anos e frequenta o primeiro ano no Ensino Regular após cursar todo o Fundamental em uma rede especializada, o IPC (Instituto Paranaense de Cegos).

O aluno deve ser capaz de identificar e compreender sem o auxílio de outra pessoa, todas as competências estipuladas, como símbolo, nome do elemento, número de elétrons livres, número atômico, número de massa, exata posição (família e período), raio e massa (propriedades periódicas) e o formato singular da tabela.



1844

IMAGEM: Tabela FD14[®] (esquerda), sua aplicação com um aluno D.V (central) e o Relatório de avaliação devidamente reconhecido pela Instituição de Ensino (direita).
FONTE: O autor

Conclusão

Tornou-se claro que a utilização da tabela FD14[®], que possui como objetivo sensibilizar o tato dos deficientes visuais ou baixa visão, com relevo, formato, espessura, encaixes, pontos de localização e Braille, constituíram-se de uma excelente ferramenta no processo de inclusão.

Todos os objetivos estabelecidos e propostos foram alcançados com êxito, sem apresentar nenhuma falha ou dificuldade. Não apenas por tratar-se de um jogo de formatos e encaixes, a FD14[®] apresentou-se como uma excelente ferramenta no aprendizado da química pelo D.V, proporcionando ao mesmo a coleta de toda e qualquer informação química necessária, antes limitada apenas ao visual. Existem sim outros materiais que se propõe a auxiliar o ensino-aprendizado desse alunado, todavia, nenhuma delas que aflore com tanta eficácia o sentido mais aguçado desse nosso alunado, seu tato.

O novo formato de alunado que incorpora alunos de inclusão traz uma grande necessidade para o docente, a utilização de ferramentas e mecanismos para suprir a carência

que cada um possui. Ao utilizar este novo formato de tabela, o aluno de inclusão pode igualar-se aos demais alunos, legitimando o verdadeiro processo de inclusão.

É claro que não temos todas as pessoas com esta carência e com idade compatível, matriculada nas escolas, em partes por saberem que terão imensa dificuldade, mas estes mecanismos e oportunidades criadas podem servir de motivo para o incentivo a educação, tornando nossa educação realmente inclusiva.

Referências Bibliográficas

COSTA, Gislane da Silva. **Aluno Cego no Ensino Regular: Possibilidades e Limitações**. Criciúma, Julho de 2010.

DIAS DE SÁ, Elizabet, CAMPOS, Izilda M., CAMPOLINA, Myriam B. S. **Atendimento educacional especializado, deficiência visual**. SEESP / SEED / MEC Brasília/DF –2007.

Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5/6/2007. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**.

GARDELHA, Lorena Freitas Brito. **A tabela periódica: Um recurso para a inclusão de alunos a deficientes visuais nas aulas de química**. Natal/RN.

Ministério da educação, secretaria de educação especial. **Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão**. Brasília, 2006.

MOURA, João B. M. de Resende, ANDRADE, Liliane Rodrigues, KARENINE, Poliane B. **Elaboração de tabelas periódicas para a facilitação da aprendizagem de alunos portadores de deficiência visual**. Experiências em Ensino de Ciências – V4(3), pp. 79-89, 2009.

OLIVEIRA, Julieta S., FENNER, Hertonr, APPELT, Helmoz R., PIZON, Chausa S. P. **Ensino de química inclusivo: Tabela periódica adaptada a deficientes visuais**. Experiências em Ensino de Ciências V.8, No. 2 2013.

SANTANA, Alexandre B., MARIANO, Raquel S., AGUIAR, Hugo A., SIMPLÍCIO, Luciana C. F., LOPES, Michele S., ANDRADE, Valéria S. F. **A importância da atividade lúdica na educação ofertada por um projeto social**. V Seminário de extensão PUC Minas, 13 de 14 de Setembro de 2010.

OBSERVAÇÃO DO TEMPO SENSÍVEL NAS AULAS DO PIBID DE GEOGRAFIA

Talita Gabriela Alda Biscola¹
Roberta Laressa da Silva¹
Vanda Maria Silva Kramer¹

Resumo: O objetivo deste trabalho é relatar de que forma o professor bolsista do PIBID pode instrumentalizar suas aulas de geografia, utilizando uma metodologia, útil, eficiente e barata. O assunto experimentado envolvia as discussões sobre as manifestações de tempo que acabam por definir modelos climáticos. A atividade prática consistiu na observação sensível do tempo, baseada na visualização sensitiva e interpretação de uma simbologia gráfica. As atividades foram desenvolvidas em 8 aulas, 2 para explicação do conteúdo e 6 para exposição da técnica e análises dos resultados. Os resultados obtidos demonstram que essa junção de prática de observação fundamentada com uma excelente teoria, é capaz de despertar por parte dos alunos um grande interesse pelo assunto.

Palavras-chave: Observação Sensível do Tempo. Aula Prática. Novas Metodologias.

Introdução

As observações sensíveis do tempo são corpóreas, da capacidade de observar e de registrar na memória as impressões sobre o estado momentâneo da atmosfera (calor, frio, ensolarado, nublado, chuvoso, ventando, etc.), o ser humano vai colecionando dados e fatos relativos ao comportamento do tempo atmosférico do lugar onde vive ou visita. Assim pode-se dizer que somos uma estação meteorológica ambulante, utilizando as sensações corpóreas que nos permitem conviver com as variações dos tipos de tempo. Uma estação meteorológica possui um conjunto de aparelhos que quantificam o comportamento físico da atmosfera, ou seja, traduzem em números as sensações que o corpo humano qualifica a todo o momento (FRANÇA JÚNIOR, 2010).

Para poder ensinar aos alunos do PIBID sobre tipos de nuvens, mudanças no tempo meteorológico e sua dinâmica, foi então aplicado à técnica dessa atividade sobre observação do tempo sensível do tempo.

Este estudo teve como objetivo observar e analisar as mudanças na atmosfera, registrar e perceber algumas mudanças e variáveis no tempo com o passar das horas, pois ela sofre diversas alterações durante um dia, e suas mudanças durante uma mesma semana.

Desenvolvimento

Para a realização dessas atividades são utilizadas cerca de 8 aulas, duas para explicação do conteúdo, e as outras 6 para exposição dos materiais e análises dos resultados das planilhas de dados produzidas pelo alunos.

¹ PIBID/CAPES, UNESPAR Campus Paranavaí, bolsista PIBID Geografia;

Um texto provocativo sobre o assunto mudanças climáticas e, definições de tempo e clima foram utilizados. Modelos de confecção da tabela sobre monitoramento do tempo meteorológico de forma prática sem o uso de equipamentos e as discussões nas aulas de climatologia, da UNESPAR Campus de Paranavaí, em 2014, foram os motivadores para nos levar a aplicar esta metodologia. A clientela envolvida foram os alunos das séries finais do ensino fundamental do Colégio Estadual Adélia Rossi Arnaldi-EFM, através do projeto PIBID.

O estudo do tempo e do clima ocupa posição central e importante no amplo campo da ciência ambiental. Os processos atmosféricos influenciam em todas as partes do ambiente, principalmente na biosfera, hidrosfera e litosfera. Do mesmo modo, os processos e as outras partes do ambiente não podem ser ignorados pelo estudante do tempo e do clima. Os quatro domínios globais- a atmosfera, a hidrosfera, a litosfera e a biosfera- não se superpõem uns aos outros, mas continuamente permutam matéria e energia entre si. O clima influencia as plantas, os animais (incluindo o homem) e o solo. Ele influencia as rochas através do intemperismo, enquanto as forças externas que modelam a superfície da Terra são basicamente controladas pelas condições climáticas (AYOADE, 2010).

1847

A observação sensível do tempo prevê o uso das sensações que são inatas – irracionais próprias da biologia humana, que se relaciona com a sensação climática - quente e úmido; frio e seco, alto baixo, presente, ausente e assim sucessivamente.

Hoje se percebe que os alunos quase não observam o tempo, pois estão sempre utilizando internet, ou brincando com jogos somente eletrônicos, então, a fim de desenvolver atividades práticas com eles, propomos a realização do monitoramento do tempo atmosférico e sua dinâmica (FIALHO, 2007).

Durante as primeiras aulas, explicamos o conteúdo aos alunos, através de slides, onde mostramos os tipos de nuvem, os pontos cardeais, para poderem avaliar a direção do vento, o que é precipitação e seus tipos.

A fim de despertar o interesse e curiosidade dos alunos sobre o conteúdo nós os levamos para calçada em frente da escola, e começamos a questioná-los sobre a sensação térmica que eles estavam tendo no momento, o que eles conseguiam ver no céu, se conseguiam perceber em qual direção estava soprando o vento, e se conseguiam identificar os tipos de nuvem.

Na aula seguinte entregamos aos alunos a tabela impressa (Figura 1, 2, 3, 4,5 e 6), para que começassem as anotações. Foi proposto então um período de sete dias de observação, em

que deveriam escolher um local de sua casa, esse que deveria ser sempre o mesmo, e relatar de duas a três vezes no dia, a nebulosidade, qual o tipo de nuvem, precipitação, direção do vento, temperatura e sensação térmica. A nebulosidade se refere a intensidade de nuvens no céu, que variará entre céu totalmente encoberto, parcialmente encoberto e céu limpo. Os tipos de nuvem foram analisados através de uma figura explicativa dos tipos existentes, e completando-se assim com o nome delas. O tipo de precipitação variou de acordo com sua intensidade, podendo ser ausente, chuvisco, leve e contínua, com trovoadas e forte. A direção do vento deve ser indicada com uma bússola, e, a temperatura verificada com um termômetro ou pela internet em sites específicos. Por fim a sensação térmica pode estar entre agradável, abafado, quente, desagradável, frio e fresco, dependendo da sensação tida no momento da observação.

A análise das atividades consistiu em proceder às comparações das tabelas, dos alunos entre si, as mudanças que ocorreram em um dia e em locais diferentes, de um dia para o outro, chegando finalmente às conclusões de todas as observações.

Data e hora:	Nebulosidade:	Tipo de nuvem:	Tipo de precipitação:	Direção do vento:	Temperatura:	Sensação térmica:

1848

Figura 1. Modelo de tabela para atividade de Observação Sensível do Tempo. Fonte: BISCOLA, *et al.* 2014.

Nebulosidade:	Totalmente encoberto:	Parcialmente encoberto	Céu limpo:
Legenda:	T.E.	P.E.	C.E.

Figura 2. Legenda para ser preenchido o tipo de nebulosidade na tabela de observação. Fonte: BISCOLA, *et al.* 2014.



Figura 3. Figura explicativa dos tipos de nuvens existentes com os nomes. Fonte: TRIBOS DO AR, 2014.

Tipo de precipitação	Ausente	Leve e contínua	Chuvisco	Com trovoadas	Forte
Legenda:	A	LC	C	T	F

Figura 4. Legenda dos tipos e intensidade da precipitação. Fonte: BISCOLA, *et al.* 2014.

Direção do vento:	Norte	Sul	Leste	Oeste
Legenda:	N	S	L	O

Figura 5. Legenda utilizada para indicar a direção do vento. Fonte: BISCOLA, *et al.* 2014.

Sensação térmica:	Agradável	Abafado	Quente	Desagradável	Frio	Fresco
Legenda:	AG	AB	QT	DS	FO	FR

Figura 6. Legenda utilizada para indicar a sensação térmica pessoal. BISCOLA, *et al.* 2014.

Conclusão

Procurando testar novas metodologias, e aplicar aulas mais dinâmicas, trabalhamos a observação sensível do tempo atmosférico e sua dinâmica, com os alunos das séries finais do ensino fundamental, através do projeto PIBID de Geografia.

Conseguimos assim fazer com que os alunos despertassem maior interesse por atividades práticas e desenvolvesse mais vontade de estudar, deixando de lado assim os jogos eletrônicos.

Trabalhar e testar esta metodologia nos leva a concluir que o PIBID consegue realizar nas escolas e nas aulas de geografia: o entrosamento dos alunos, o interesse pela climatologia e meteorologia proporcionando maior interação fazendo com que o aluno desenvolvesse a aprendizagem com a ajuda do outro tornando mais produtivo o trabalho em grupo e despertando a curiosidade em colocar os objetos em ação aliar a um conjunto de saberes.

1849

Referências Bibliográficas

AYOADE, J.O. **Introdução a Climatologia para os trópicos**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

FIALHO, E.S. Práticas do ensino de Climatologia através da observação sensível. **Ágora**, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 105-123, jan./jun. 2007

FRANÇA JÚNIOR, P.; MALYSZ, S. T. Observação sensível do tempo atmosférico: uma ferramenta para o ensino de climatologia. In: **II simpósio paranaense de estudos climáticos e XIX semana de geografia**, Maringá, 2010. Resumos. Maringá, UEM. p.12.

OFICINA DE GINÁSTICA NA ESCOLA: POSSIBILIDADE DE INTERVENÇÃO JUNTO AO COLÉGIO DE APLICAÇÃO/PIBID

Felipe Casonato Lourenço¹
Leonardo Pinar Gomes²
Ricardo Gregório Atem³
Marilene Cesário⁴

Resumo: O presente trabalho é fruto da intervenção pedagógica realizada na III Oficina de Ginástica organizada pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – PIBID e estudantes do 3º ano do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Londrina (UEL) envolvendo estudantes do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação/UEL. A oficina teve como objetivos: a) possibilitar aos discentes do curso de Licenciatura em Educação Física e participantes do PIBID situações de ensino e aprendizagem do conteúdo de ginástica, b) propor formas de intervenções no campo da Ginástica aos escolares, aproximando os conteúdos ensinados na formação inicial com a realidade escolar. Tal experiência de ensino possibilitou apresentar a importância dos conteúdos ginásticos na escola e o repensar sobre a necessidade da inclusão deste conteúdo nas aulas de Educação Física, uma vez que, na atualidade, o mesmo não tem sido abordada no currículo escolar.

Palavras-chave: Oficina de ginástica. Escola. PIBID.

Introdução

O PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - foi criado pensando na valorização do professor e também no processo ensino aprendizagem, que através de pesquisas e ações continuadas em sala de aula, incentiva tanto professores como licenciandos na troca de experiências e conseqüentemente visa a melhoria da aprendizagem significativa de estudantes de escola pública.

Nesta direção, há a necessidade de repensar as práticas pedagógicas realizadas no interior dos cursos de formação inicial em Educação Física no sentido de aproximar situações de ensino e aprendizagem que envolvam de maneira significativa os conteúdos curriculares tratados na formação inicial com as aulas de Educação Física na escola. Tal aspecto nos levou a propor situações de ensino da Ginástica no Colégio de Aplicação, junto aos estudantes do Ensino Fundamental (3ª. E 4ª. Ano), abrangendo assim os estudantes da formação inicial matriculados na disciplina de Ginástica e Educação (6EMH041) ministrada no terceiro ano do Curso de Licenciatura em Educação Física, bolsistas e professor atuantes no PIBID. A Oficina

1850

¹ Graduando do curso em Educação Física - Licenciatura, Universidade Estadual de Londrina - UEL, Londrina PR, Bolsista PIBID, fecalo10@hotmail.com.

² Graduando do curso em Educação Física - Licenciatura, Universidade Estadual de Londrina - UEL, Londrina PR, Bolsista PIBID, leo_pinar@hotmail.com.

³ Docente da Rede Estadual de Ensino do Paraná, Supervisor bolsista do PIBID, ricatem@outlook.com.

⁴ Docente do curso em Educação Física – Licenciatura, Universidade Estadual de Londrina – UEL, Londrina PR, Colaborada PIBID, malilabr@yahoo.com.br.

contribuiu para que novas estratégias metodológicas fossem inseridas e praticadas no interior do curso de formação profissional, além de apresentar aos estudantes da formação inicial, estagiários do PIBID e professor da escola básica a importância de se propor conteúdos relacionados ao movimento culturalmente construído, ampliando conteúdos além do esporte na escola. Assim, a proposta de organização da III Oficina veio como uma das formas de vivenciar, problematizar e organizar, numa situação da práxis, o conhecimento aprendido nas disciplinas relacionadas à Ginástica no curso de graduação em Educação Física/Licenciatura.

Ginástica na escola: a importância de novas práticas curriculares

Podemos dizer que a Ginástica como conteúdo nas aulas de Educação Física possibilita aos alunos de diferentes faixas-etárias, experiências motoras, sociais e educativas que contribuem para a formação humana e, ao mesmo tempo, permite que esse conteúdo seja ensinado nas escolas como uma manifestação cultural construída historicamente. A Ginástica, ao ser contemplada como um conteúdo curricular deve ser compreendida como uma prática inclusiva, não priorizando o desempenho e o rendimento técnico da realização dos movimentos.

1851

Baseado nessa perspectiva foi proposta na disciplina Ginástica e Educação uma oficina organizada pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – PIBID e estudantes do 3º ano do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Londrina (UEL), envolvendo estudantes do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da UEL. Essa oficina de Ginástica teve como principais objetivos possibilitar aos discentes do curso de Licenciatura em Educação Física e participantes do projeto PIBID situações de ensino e aprendizagem do conteúdo de ginástica e propor formas de intervenções no campo da Ginástica promovendo ao mesmo tempo diferentes vivências corporais gímnicas aos escolares da 3ª. e 4ª. Ano do Colégio de Aplicação, que totalizaram 60 alunos. Para a organização e a elaboração das atividades da oficina foram elencados alguns conteúdos da Ginástica tais como: saltos e saltitos da Ginástica, movimentos da Ginástica Rítmica utilizando os aparelhos fita e maçãs (aparelhos pouco conhecidos pelos estudantes da educação básica), Ginástica Artística (movimentos e aparelhos) e Ginástica Circense (movimentos de pirâmides) (LORENZINI, 2005). Durante a realização das atividades pudemos observar o prazer das crianças em participar das mesmas e também o nosso posicionamento profissional frente às situações de ensino e aprendizagem requeridas a cada atividade nos diferentes grupos participantes da oficina. Pudemos observar que as aulas do

currículo de formação docente têm contribuído para ministrar aulas sobre o conteúdo Ginástica e dar conta dos objetivos propostos. Tal experiência de ensino possibilitou-nos estabelecer uma relação entre os conteúdos da Ginástica estudados no curso de Licenciatura com o que pode ser ensinado sobre essa temática nas aulas de Educação Física nos diferentes níveis de ensino, além de ampliarmos o universo de conteúdos que podem ser realizados nas atuações do PIBID na escola.

Desenvolvimento

A oficina de Ginástica teve seu planejamento realizado coletivamente entre o professor supervisor do colégio juntamente com professor orientador da universidade, estudantes do 3º ano e os bolsistas do PIBID, sendo o caráter do planejamento de extrema importância para a elaboração e organização da oficina. A organização ocorreu em três etapas: a) estudo teórico dos movimentos ginásticos b) Preparação e organização da Oficina de Ginástica c) Desenvolvimento da Oficina de Ginástica. A partir de então, foram elencados quatro conteúdos da Ginástica e cada conteúdo constituiu 1 (uma) estação, sendo assim a oficina foi composta de 4 estações, que ocorreram em quatro espaços diferentes no Centro de Educação Física e Esporte (CEFE/UEL) salas como: Circuito Ginástico, Ginástica Circense, Ginástica Rítmica e Ginástica Artística. Em cada estação estavam presentes atividades características de cada conteúdo, como: 1) Circuito Ginástico: Salto grupado no mini trampolim, equilíbrio no banco sueco seguido de um salto espacato no final e salto tesouro sobre a corda; 2) Ginástica Circense: Rolamento duplo, pirâmide humana e a centopeia¹; 3) Ginástica Rítmica: Apresentação dos materiais utilizados na Ginástica Rítmica e vivências com o aparelho fita e a maçãs; 4) Ginástica Artística: Apresentação dos aparelhos d⁵a Ginástica Artística (trave, barras fixas, barras paralelas, trampolim e argolas) seguidos de uma breve vivência com os mesmos e a realização do rolamento para frente os colchoes ginásticos. Os 60 estudantes participantes da oficina foram divididos em 4 (quatro) grupos, e cada grupo começou em uma estação. Cada estação foi realizada por 15 minutos sendo em formato de rodízio 1 → 2 → 3 → 4. Os bolsistas do PIBID, juntamente com os estudantes do 3º Ano totalizaram 12 (doze) alunos, formando 4 (quatro) grupos compostos por 3 (três) estudantes,

1852

¹ Centopeia: Nessa atividade, os alunos, organizados em grupos de dois componentes, colocar-se-ão sentados em colchonetes, um atrás do outro, com as pernas afastadas e estendidas, sentam o mais próximo possível. Nesse momento eleva-se o quadril balanceando, logo executa-se uma rotação do tronco, onde os mesmos ficarão numa posição de quatro apoios, sendo que os pés estarão colocados nos ombros dos colegas, a partir dessa posição, imita-se o movimento de uma centopeia.

sendo cada grupo responsável por um grupo de estudantes participantes da oficina. A proposta se baseou para que todos os estudantes vivenciassem todos os aparelhos e atividades presentes na oficina.

Conclusão

A oficina teve o propósito de ser organizada visando possibilitar aos discentes do curso de Licenciatura em Educação Física e participantes do PIBID, situações de ensino e aprendizagem do conteúdo de ginástica, propor formas de intervenções no campo da Ginástica promovendo ao mesmo tempo diferentes vivências corporais gímnicas aos escolares e aproximar os conteúdos ensinados na formação inicial com a realidade escolar.

Podemos dizer que a Ginástica teve certa ausência nos currículos escolares e seu enfoque ficou restrito a promoção da saúde e as modalidades ginásticas esportivas (RINALDI e SOUZA, 2003). Com a realização da oficina foi possível perceber que o ensino da Ginástica nas aulas de Educação Física é possível sim, os estudantes da escola realizaram as atividades com prazer e demonstraram interesse em seus conteúdos. Mas para isso, é importante quebrar o paradigma estabelecido na cultura escolar de que a Ginástica é apenas Esporte e para a melhoria da saúde, e entender a mesma como um movimento culturalmente construído, sendo realizada com materiais alternativos, até mesmo sem materiais, em diferentes espaços, explorando os movimentos do próprio corpo, entre outras possibilidades. Nas Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná (SEED, 2008), a Ginástica está inserida como um conteúdo estruturante, sendo obrigatório o seu ensino.

1853

Ao término dessa experiência de ensino com a Ginástica, foi possível constatar que o trabalho conjunto entre a universidade e a escola, é necessário para a promoção de um ensino de qualidade, contudo, sabemos das dificuldades enfrentadas no cotidiano das escolas e, portanto essa prática inserida com o PIBID veio contribuir e auxiliar na perspectiva de organização geral de conteúdos interdisciplinares com eventos dessa natureza, promovendo a formação inicial e continuada dos envolvidos no processo de educação pública.

Referências Bibliográficas

LORENZINI, Ana Rita. O conteúdo Ginástica em aulas de Educação Física Escolar. In: SOUZA JUNÍOR, Marcílio (org.) et.al. **Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolar e proposta pedagógica**. Recife: EDUPE, 2005. p. 189 a 205.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes curriculares da educação física para a educação básica. Curitiba: SEED, 2008.

RINALDI, Ieda Parra Barbosa; SOUZA, Elizabeth Paoliello Machado de. A Ginástica no percurso escolar dos ingressantes nos cursos de licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá e da Universidade Estadual de Campinas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 24, n. 3, p. 159-173, maio 2003. Disponível em: <<http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/download/769/443>>. Acesso em: 15 set. 2014.

OFICINA SOBRE USO DE IMAGENS NAS AULAS DE SOCIOLOGIA, UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ramiro Gabriel Garcia¹

Resumo: O presente trabalho é fruto das atividades programadas para 2014 do PIBID de Sociologia da UFPR. O calendário previa uma série de atividades e oficinas para compartilhar as experiências e conhecimentos entre, bolsistas, supervisores e Coordenadores do projeto. A oficina sobre o uso de imagens nas aulas de sociologia foi ofertada em maio, contou com a participação dos bolsistas, coordenadores e foi dividida em três eixos principais “**aspectos técnicos da produção de imagens e suas mensagens**”, “**União entre imagens e a Sociologia**” e “**experiências de utilização de imagens e Sociologia no Ensino Médio**”. De forma geral a oficina ajudou os novos bolsistas a visualizar algumas experiências já realizadas, forneceu ferramentas para desenvolver novos projetos e principalmente, a oficina ajudou na difusão das atividades do PIBID nas escolas parceiras.

Palavras-chave: Sociologia. Uso de imagens. Produção de Imagens. Relato de Experiência.

Analisando imagens e utilizando imagens nas aulas de Sociologia do Ensino Médio.

A oficina sobre o uso de imagens nas aulas de Sociologia, que serve como base para este relato de experiência, foi ofertada na Universidade Federal do Paraná no primeiro semestre de 2014, como parte das atividades programadas pela coordenação dos três projetos de Sociologia do PIBID. O principal objetivo destas atividades era ambientar os novos bolsistas quanto às atividades já desenvolvidas pelo PIBID de Sociologia e ajudar os mesmos a pensar nas suas futuras atividades que seriam realizadas no segundo semestre do mesmo ano.

Quanto à oficina, a mesma foi dividida em três eixos principais “**aspectos técnicos da produção de imagens e suas mensagens**”, “**União entre imagens e a Sociologia**” e “**experiências de utilização de imagens e Sociologia no Ensino Médio**”. Em seu primeiro eixo foram desenvolvidos conteúdos referentes aos controles técnicos e parâmetros na fotografia (Isso, Profundidade de campo e Velocidade de Obturação), produção de imagens (Foto e Pintura) e foram discutidos os limites da técnica, sobre uma perspectiva sociológica. No segundo momento foram trabalhados alguns fotógrafos importantes como Robert Capa, Antanas Sutkus e Sebastião Salgado, na discussão mais específica a respeito da relação entre imagens e a Sociologia, foi destacada a vida e obra de Sebastião Salgado. Quanto ao terceiro eixo, foram apresentadas duas experiências com a utilização de imagens e Sociologia no Ensino Médio, estas experiências foram realizadas em uma das escolas parceiras do projeto PIBID de Sociologia da Universidade Federal do Paraná, primeiramente a semana Cultural

1855

¹ Bolsista CAPES- PIBID de Sociologia- UPPR.

sobre Instituições Sociais no Colégio Estadual Leôncio Correia em 2011 e um conjunto de aulas sobre imagem e Sociologia no Colégio Estadual Leôncio Correia em 2013. Por fim o grupo foi separado em três equipes e foram distribuídas três imagens, cada grupo teria que apontar o que havia de relevante na imagem, utilizando o ferramental de análise apresentado durante a oficina, apontando dentro dos conteúdos de sociologia do Ensino Médio, quais poderiam ser trabalhados em sala a partir daquela imagem.

A oficina em certa medida cumpriu com o seus objetivos, de trazer a discussão a respeito do uso de imagens como ferramenta importante para os professores desenvolverem os conteúdos sociológicos em sala de aula. Tendo em vista, que a disciplina de Sociologia conta com poucas aulas para o Ensino médio, o uso de imagens pode ser uma ferramenta importante nas discussões em sala de aula. A imagem quando bem trabalhada e apresentada, pode facilitar a leitura do aluno com respeito aos conteúdos sociológicos, além da imagem ser, um recurso cada vez mais utilizado em processos seletivos, como vestibulares, por exemplo, um bom leitor de imagens pode resolver as questões propostas mais rapidamente e pensando fora do ambiente escolar a leitura de imagens também é uma ferramenta importante, pois, vivemos em um mundo que utiliza cada vez mais e media informações através de imagens.

1856

É importante ressaltar, a importância de trazer relatos de experiência para aqueles que estão começando no projeto, pois, abre novas perspectivas e ajuda a organizar as atividades futuras, é neste sentido que acreditamos que o projeto concluiu o seu papel de forma satisfatória, tanto para aqueles que estavam participando pela primeira vez do PIBID, quanto para aqueles que já são bolsistas a algum tempo, não esquecendo da importância de socializar os trabalhos com os Supervisores e Coordenadores dos projetos, afim trazer discussões que possam de alguma forma ajudar nas atividades cotidianas em sala de aula.

Referências e materiais:

CAPA, Robert. **Robert Capa, Coleção Photo Poche**- São Paulo 2009, Cosacnaify.

MARTINS, José de Souza. **Sociologia da Fotografia e da Imagem** 2º edição- São Paulo 2008, Contexto.

SALGADO, Sebastião. **Sebastião Salgado, Coleção Photo Poche**- São Paulo 2009, Cosacnaify.

SALGADO, Sebastião. **Da minha Terra à Terra**- São Paulo 20014, Paralela.

SUTKUS, Antanas. **Antanas Sutkus um olhar Livre** (catalogo exposição 02-20 mai, 2012, Museu Oscar Niemayer).

OFICINA “CINE AFRO”: O USO DE FILMES NAS AULAS DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA

Ricardo Tadeu Caires Silva ¹
Jefferson Clayton Vendrame ²

Resumo: Este trabalho tem por objetivo relatar os resultados e experiências da oficina “Cine afro: o uso de filmes no ensino de História e cultura afro-brasileira e africana” desenvolvido pelos bolsistas do Projeto PIBID/História (Unespar- Campus de Paranavaí-Pr), junto aos alunos do Colégio Estadual Leonel Franca EFM. A partir da análise das principais obras relativas à relação cinema-história, procurou-se subsidiar os bolsistas para o trabalho pedagógico com filmes históricos em sala de aula. Neste texto, relataremos os resultados da atividade realizada em torno do filme *Besouro*, trabalhado junto aos alunos do 3º ano do Ensino Médio. Por tratar-se de um filme de ação, cuja narrativa gira em torno da figura lendária do capoeirista Besouro de Mangangá, a atividade mostrou-se bastante atrativa para os adolescentes, os quais foram levados a refletir sobre as condições de vida dos negros no período do pós-abolição.

Palavras-chave: ensino de história; cinema; Pibid; resistência negra; Lei 10.639/03.

Introdução

Nas últimas décadas novas linguagens têm sido incorporadas ao ensino de História, tais como a música, as artes plásticas, o teatro, a literatura e o cinema. Dado o poder de atração que as imagens exercem na sociedade contemporânea, podemos afirmar que o cinema possui um forte poder de sedução sobre as pessoas. Por isso, os professores não devem abrir mão de trabalhar com este tipo de linguagem em sala de aula. Como defende Cristiane Nova,

o historiador não deve menosprezar, nem ficar à margem desse processo de difusão do saber histórico através do cinema, e atualmente também da televisão e do videocassete/DVD, mas sim aproveitar o seu potencial (que pode ser documental ou didático, se aplicado ao ensino de História), contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento de uma leitura cinematográfica da História eficiente e formadora de conhecimento científico e consciência histórica. (NOVA, 1997, p.07)

Tendo em vista a potencialidade do uso de filmes no ensino de História, o Projeto PIBID História - Campus de Paranavaí criou a oficina “Cine Afro”, na qual filmes e documentários de cunho histórico são exibidos e discutidos pelos bolsistas para depois serem trabalhados em sala de aula com os alunos do ensino Fundamental e Médio das escolas parceiras. A ideia é que as películas sejam utilizadas para problematizar a abordagem de determinados temas históricos relacionados à História da África e da Cultura brasileira ao

¹ Após o nome, deve constar uma nota de rodapé, indicando a formação, titulação, instituição a que pertence e endereço eletrônico.

² Após o nome, deve constar uma nota de rodapé, indicando a formação, titulação, instituição a que pertence e endereço eletrônico.

mesmo tempo em que instiguem nos alunos uma leitura crítica das produções cinematográficas, indo além simples diversão que os filmes proporcionam.

Como qualquer fonte histórica, os filmes necessitam de análise crítica prévia para sua utilização em sala de aula. A problematização dos filmes à luz da teoria se faz necessária porque, como afirma o historiador Luiz Carlos Villalta

frequentemente, o ensino de História, em vez de acompanhar as inovações da historiografia, reproduz as caricaturas dos filmes e da TV como “ilustração” do que se viu nas aulas, ou seja, como “verdades históricas”, sem qualquer reflexão crítica. Em vez de subverter o cânone, utilizando estas produções como fontes a serem discutidas, a escola o reitera. (VILLALTA, 2008: p. 77).

Assim, evitando incorrer no erro de ver nos filmes apenas uma “ilustração” do passado, defendemos que se faz necessário a crítica historiográfica, pois muitas questões teórico-metodológicas ainda hoje são caras aos professores interessados em utilizar o cinema como ferramenta didática. Nesse sentido, procuramos debater previamente diversos textos que exploram a relação cinema-história (COSTA: 1987; NAPOLITANO: 2005; NOVA: 1997; KORNIS: 2000; FERRO: 1982). O passo seguinte foi conhecer um pouco da história do cinema brasileiro e sua relação com a história.

Segundo Jean Claude Bernardet e Alcides Freire Ramos “a presença de temas históricos no cinema brasileiro é quase tão antiga como o cinema de ficção” (BERNADET & RAMOS, 1992, p.11). Dessa forma, são muitos os filmes a tratar da nossa história. Em relação à temática da escravidão e da história dos negros no Brasil, existem muitas produções tais como filmes e documentários, tais como: *Sinhá Moça*, *Ganga Zumba*; *Quilombo*; *Atlântico negro na rota dos Orixás*, *Abolição*, *Quanto vale ou é por quilo*, *Mauá*, etc. Aqui, buscaremos relatar a experiência do filme *Besouro* (2009), dirigido por João Daniel Tikhomiroff. Baseado no romance *Feijoada no Paraíso*, de autoria de Marco Carvalho (1999), a película aborda a trajetória do capoeirista Manoel Henrique Pereira (1885-1924), o Besouro de Mangangá. O filme é um épico em que fantasia e registro histórico se misturam no cenário deslumbrante do Recôncavo Baiano dos anos 1920, algumas décadas após a abolição da escravatura no Brasil.

Após a assistência do filme no Laboratório de História, os bolsistas fizeram um debate sobre as primeiras impressões acerca da obra, destacando os aspectos que mais lhe chamaram a atenção. O passo seguinte foi confrontar a narrativa ficcional com algumas produções históricas sobre a personagem principal e o contexto histórico, em especial a obra do

historiador Antônio Liberac Cardoso Simões Pires (2002), que nos traz importantes elementos acerca da vida do indivíduo Manoel Henrique Pereira - o qual virou o mito Besouro nas rodas de capoeira de todo o Brasil. Por fim, procedeu-se a uma segunda assistência da película, seguida de nova reflexão coletiva sobre a obra. A transposição didática do filme para a sala de aula se fez a partir do conteúdo sobre a Primeira República ou República Velha (1889-1930), onde foi abordada a temática das condições de vida dos ex-escravos e seus descendentes no pós-abolição. Dessa forma, procurou-se estimular nos alunos a leitura das condições em que esta população vivia e se havia alguma semelhança ou diferença com o passado escravista. Outro ponto trabalho foram as formas resistência dos negros ante a opressão dos patrões, com destaque para a capoeira, da qual Besouro era protagonista. A experiência foi considerada um sucesso ante a acolhida dos alunos, os quais quiseram aprofundam o conhecimento do tema em futuras aulas.

Conclusão

O cinema é uma importante ferramenta para o ensino de História. A experiência com o filme *Besouro* comprova que sua utilização em sala de aula pode despertar nos alunos a motivação para o estudo aprofundado de determinadas temáticas afetas ao seu cotidiano e história. Como afirma o historiador Marcos Napolitano, trabalhar com o cinema em sala de aula “é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte” (NAPOLITANO, 2005, p.11).

1859

Referências

- BERNARDET, Jean-Claude e RAMOS, Alcides Freire. **Cinema e história do Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 1992.
- CARVALHO, Marco. **Feijoada no Paraíso. A saga de Besouro, o capoeira**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.
- COSTA, Antônio. **Compreender o cinema**. Rio de Janeiro: Globo, 1987.
- FERREIRA, Jorge (Org.) **A História vai ao cinema**. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- FERRO, Marc. **Cinema e História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino**. Campinas: Papyrus, 2003.
- KORNIS, Mônica Almeida. **Cinema, televisão e história**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

- NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2005.
- NOVA, Cristiane. O Cinema e o Conhecimento da História. In: **O Olho da História**, Nº. 3. Salvador, UFBA, 1996, pp. 217-239.
- PIRES, Antônio Liberac Cardoso Simões. **Bimba Pastinha e Besouro de Mangangá: três personagens da capoeira baiana**. Goiânia: Grafset; Palmas: Neab/Unitins, 2002.
- VILLALTA, Luís Carlos. “Abaixo o João bobão”. In: **Revista de História da Biblioteca Nacional**, jan. 2008.

OLIMPÍADA NACIONAL DE HISTÓRIA DO BRASIL E O ENSINO DE HISTÓRIA: UMA ANÁLISE DA PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E BOLSISTAS DO PIBID¹

Elizabete Cristina de Souza Tomazini²
Fernando Cesar Gouveia³

RESUMO: O ensino de história pauta-se numa busca constante pela reflexão sobre a história e como os estudantes do Ensino Básico se relacionam com ela. Nesta perspectiva pretendemos analisar a construção do conhecimento histórico a partir da Olimpíada Nacional de História do Brasil. Esta competição traz no seu bojo a ideia de que é possível unir a pesquisa e reflexão sobre documentos e fontes históricas, levando os participantes a vivenciar algumas situações que fazem parte do ofício do historiador. Será levantado também um contra ponto com os alunos bolsistas do programa PIBID, refletindo como esta atividade, que faz parte das tarefas desenvolvidas no projeto repercutiu na sua formação como futuros docentes de História. A base teórica da nossa pesquisa está pautada nas pesquisas da Educação Histórica presente nas obras de Isabel Barca, Peter Lee e Jorn Rüsen.

Palavras Chaves: Ditadura Militar; PIBID; Educação Histórica

Introdução

Este artigo é o resultado da análise da participação dos alunos do Ensino Fundamental e Médio na Olimpíada Nacional de História do Brasil / 2014, já em sua 6ª edição e promovida pela UNICAMP. Esta competição é realizada desde 2009 e tem como fio condutor a História do Brasil, em suas questões⁴ os alunos são desafiados a pensar e refletir sobre os acontecimentos históricos a partir de documentos e fontes, realizando um trabalho semelhante ao do historiador. Como é uma competição e tem a necessidade de ser ágil, a comissão organizadora do evento propõe respostas para cada análise de documento, partindo da premissa de que elas revelariam um nível de conhecimento ou domínio dos competidores sobre os temas abordados. Assim não há uma única resposta correta, mas possibilidades de, num universo de quatro opções, todas estarem corretas. Nesta edição as questões versaram sobre a “Ditadura Militar” e os cinquenta anos do seu início, destacando fontes que demonstram os novos posicionamentos que as pesquisas historiográficas trazem sobre o período. Carlos Fico (2004) afirma que o interesse por este tema já havia despertado em 2004 com “milhares de pessoas, na maioria jovens, comparecido a debates em todo o Brasil.” (FICO, 2004).

1861

¹ Com a orientação dos coordenadores do PIBID/Uel subprojeto História (2014-2016) Professora Doutora Marlene R. Cainelli e Professor Doutor Marco Antonio Neve Soares

² Formada em História, Especialista em Educação Especial. SEED.maubete@hotmail.com

³ Formado em História Especialista em Ensino de História. SEED.nandocgouveia@hotmail.com

⁴ As provas da OHNB estão disponíveis no site <http://www.olimpiadadehistoria.com.br/6-olimpiada/>

Com isso surgiu o objetivo deste estudo: descobrir o que pensavam alunos da Educação Básica sobre este tema e o que aprenderam a partir da participação na competição acima citada. Aliado a isso as escolas envolvidas nesta análise participam do PIBID⁵ e no cronograma de atividades deste projeto coube aos graduandos, bolsistas do programa, no primeiro semestre de 2014 realizar a orientação das equipes participantes em conjunto com o professor responsável pelas mesmas. Desta forma temos o nosso segundo questionamento: como a Olimpíada de Nacional de História do Brasil repercute na formação dos bolsistas, futuros profissionais da educação?

Investigando os conhecimentos dos alunos da Educação Básica⁶ sobre a Ditadura Militar a partir da participação na ONHB

O ensino de história pauta-se numa busca constante pela reflexão sobre a história e como os estudantes da Educação Básica se relacionam com o conhecimento aprendido em sala de aula e na vida. Para realizarmos a análise proposta optamos por utilizar os estudos da Educação Histórica, destacando as pesquisas de Isabel Barca(2000), Jorn Rüsen(1993 e 2007) e Peter Lee(2006). Estes autores apontam que um dos maiores desafios que o ensino de história tem como disciplina da Educação Básica é se constituir como um campo de saber que consiga superar os conhecimentos que os alunos possuem, instrumentalizando-os de forma a serem aptos a interpretar os eventos estudados construindo suas próprias ideias. Para isso Isabel Barca(2000) assinala a necessidade de superação do estudo da História de maneira linear, como se fosse uma série de sucessivos eventos, e aponta as Aulas-Oficinas, como um caminho para que isto aconteça. Desta forma, caberia ao professor deixar de lado as experiências de aulas seminários e criar um ambiente onde o estudante pudesse reproduzir, um pouco, da experiência de ser Historiador.

1862

Há mais na história do que somente acúmulo de informações sobre o passado. O conhecimento escolar do passado e atividades estimulantes em sala de aula são inúteis se estiverem voltadas somente à execução de ideias de nível muito elementar, como que tipo de conhecimento é a história, e estão simplesmente condenadas a falhar se não tomarem como referência os pré-conceitos que os alunos trazem para suas aulas de história. Aqui a pesquisa tem algo a dizer. (LEE, 2006. p. 136)

⁵ PIBID - Programa de Iniciação à Docência, que foi criado em programa piloto em 2007 pelo Capes/MEC, e que desde 2009 faz parte das atividades da Universidade Estadual de Londrina. Este programa visa melhorar a formação dos futuros professores de Educação Básica do Brasil e é realizado em parceria com as escolas públicas, onde um professor assume a função de Supervisor, recebendo os bolsistas e orientando nas realizações das atividades previamente decididas com os Coordenadores das Universidades.

⁶ Esta nomenclatura engloba os níveis do Ensino Fundamental e Médio

Partindo desta premissa elaboramos um conjunto de questões que pretendiam identificar as ideias que os alunos traziam sobre o tema Ditadura militar, uma vez que as publicações da comissão organizadora da Olimpíada Nacional de História do Brasil já davam indícios de que este seria o fio condutor das questões e tarefas presentes na competição em 2014. Este instrumento, conforme indicação metodológica de Marília Gago(2012) foi feito em duas etapas, sendo a primeira para avaliar as questões e não as respostas dos alunos sobre os temas, como dados obtivemos que as perguntas eram muito repetitivas e de difícil compreensão. De posse destas informações, reformulamos o questionário e aplicamos nos alunos que participaram da ONHB⁷ e que são atendidos pelo PIBID de História da UEL. As provas foram realizadas nos meses de Abril e Maio e as escolas⁸ participantes localizadas em diferentes regiões do município de Londrina, tornaram os sujeitos envolvidos nesta pesquisa representantes de um possível universo de jovens que compõem a Educação Básica desta cidade.

A primeira parte do estudo exploratório identificava estes jovens e as informações coletadas apontaram para um grupo cuja idade variava de 13 a 16 anos, que frequentam o 9º ano do ensino fundamental, 1º e 2º ano do Ensino Médio, encontrando-se na idade e série esperada para o sistema de ensino brasileiro.

Nas questões de análise do conhecimento prévio examinamos como os alunos definiam o termo ditadura, que exemplos davam a partir de suas definições e o que sabiam sobre a Ditadura civil militar brasileira. Observamos que as respostas iam desde “não saber explicar” até mesmo a achar que ditadura era uma democracia. De uma maneira geral os alunos mais velhos, já haviam estudado o tema e fizeram referência a isso em suas respostas. Com isso os resultados apontavam uma reprodução do discurso presente atualmente na mídia, corroborando Jorn Rüsen, que enfatiza que o aprendizado histórico não pode ser somente um processo de aquisição da história como fatos “objetivos”; ele envolve também conhecimento histórico, começando “a atuar como regra nos arranjos mentais de um sujeito” (RÜSEN, 1993, p. 87).

Como o objetivo de nossa pesquisa era observar a possibilidade de mudanças ou progressões da aprendizagem obtidas com a participação na OHNB fizemos algumas questões sobre a mesma onde descobrimos que o motivo que os levou a se inscrever na competição foi a busca por novos conhecimentos, o gosto pela História e o incentivo do professor de quem

⁷ ONHB – Olimpíada Nacional de História do Brasil

⁸ Colégios Estaduais: Tsuru Oguido, Dr. Gabriel Carneiro Martins, Hugo Simas e o Instituto de Educação Estadual de Londrina (IEEL)

muitas vezes partiu o convite, bem como a fala da importância da orientação dos bolsistas do PIBID auxiliando na resolução das atividades, uma vez que , a presença de diversos olhares demonstra que

A relação histórica entre fatos pode ser enriquecida se se trabalhar com mais de uma perspectiva. A história dá respostas provisórias por que pode haver pontos de vistas diferentes, utilizando as mesmas fontes, e por que vamos descobrindo novas relações com o passado, novas perspectivas. E esta é uma característica fascinante da produção histórica que devemos passar par aos alunos sem cair no relativismo de considerar que todas as repostas sobre o passado têm a mesma validade. (BARCA, 2000 p. 39)

Após a participação na ONHB, o que aprenderam os alunos da Educação Básica? As leituras e análises de suas respostas aos nossos questionamentos demonstram que houve alguns avanços o que comprova que o estudo de História através de fontes pode ser um caminho para superar o ensino ainda linear e factual presentes em nossas escolas.

Os futuros historiadores, o ensino de história e a prática social

Como fonte para análise foram utilizadas as narrativas dos acadêmicos bolsistas do programa PIBID do curso de História da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Os acadêmicos são do 2º ao 4º ano do curso de história, eles têm idades entre 19 a 26 anos e apenas dois participaram de outras edições da OHNB. De maneira geral, todos concordam que o envolvimento dos alunos das escolas públicas ou particulares em atividades como esta pode contribuir com o aprendizado e para a construção do conhecimento histórico. Dentro dessa afirmação Rüsen aponta que a práxis é a função específica e exclusiva do saber histórico na vida humana (RÜSEN, 2007: 87). Todos os acadêmicos acreditam que a ONHB proporciona em suas atividades e tarefas um material excelente para o entendimento e estudo da história e utilizariam com certeza algumas das fontes, questões e documentos em sua prática pedagógica.

Para isso o campo de estudos da Educação Histórica mostra-se pertinente pois ao evidenciar as relações entre ensino e aprendizagem de História e a produção do conhecimento histórico acaba por demonstrar ser possível aliar a pesquisa científica ao ofício de ser professor. E essa consciência geral da necessidade de formação do professor que adote como base em sua prática a pesquisa de forma autônoma, reflexiva e crítica frente aos diversos aspectos e saberes da sua área de formação, assim como sobre o conhecimento dos alunos e do contexto mais amplo em que atua nas escolas e nas comunidades mostra-se com a faceta mais importante da experiência do PIBID

Considerações Finais

A partir dos referenciais teóricos utilizados em relação a Educação Histórica e com a análise realizada nos estudos exploratórios podemos arriscar a afirmação de que ensinar história deve ser pensado a partir da formação do pensamento histórico. Isso porque, tanto quanto as narrativas dos acadêmicos como o aprendizado dos alunos são a expressão do seu pensamento histórico demonstrando o desenvolvimento de uma consciência histórica.

Ao analisarmos as ideias que os alunos antes e após a participação na ONHB observamos avanços, mas também a necessidade de promover um trabalho mais sistematizado com a utilização de metodologias que promovam a construção do conhecimento histórico através de um trabalho similar ao historiador onde aos alunos é dada a chance de não apenas reproduzir o que está nos manuais didáticos, mas elaborar suas próprias ideias

Com relação a colaboração dos acadêmicos do curso de história, bolsista do PIBID, ficou claro que eles reconhecem a importância de ensinar a História com outras perspectiva, saindo assim do tradicionalismo das aulas expositivas, do texto do livro didático, evocando para o cotidiano escolar uma história mais prática e quebrando com a concepção da história enquanto verdade única.

1865

A perspectiva de um futuro profissional que alia a docência à pesquisa foi encarado pelos bolsistas como o caminho a ser trilhado, buscando com isso “a supressão da necessidade, do sofrimento, da dor, da opressão e da exploração, a libertação dos sujeitos para a autonomia” (RÜSEN, 2007: 124), conquistando um ensinar e aprender história onde ocorra a verdadeira autonomia do conhecimento.

Referências Bibliográficas

BARCA, Isabel. Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História. **Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Universidade do Minho. Braga. 2000

CEREZER, Osvaldo Mariotto. **Formação de Professores e Ensino de História: Perspectivas e Desafios**. Revista Espaço Acadêmico. Nº 77. Outubro de 2007. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/077/77cerezer.htm>

FICO, Carlos. **Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar**. Revista Brasileira de História. vol.24 no.47 São Paulo 2004. In: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010201882004000100003&script=sci_arttext

GAGO, Marília. **PLURALIDADES DE OLHARES: Construtivismo e multiperspectiva no processo de aprendizagem**. Maputo: EPM-CELP, 2012.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar**. Edição especial. Curitiba, 2006. In: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/5543/4057>

OAKESHOTT, Michel. **Sobre a História e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Topbooks Editora, 2003.

RÜSEN, J. Experience, interpretation, orientation: three dimensions of historical learning. In: DUVENAGE, P. (Ed.). *Studies in metahistory*. Pretoria: Human Sciences Research Council, 1993.

_____. *Reconstrução do passado. Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007.

VASCONCELOS, Iolane. **A metodologia enquanto ato político da prática educativa**. In: CANDAU, Vera Maria (Org.) *Rumo a uma nova didática*. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

OS DESDOBRAMENTOS DA LEI Nº 10.639/03 SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

HENRIQUES, Aline Moreno Noivo¹
OLIVEIRA, Fernanda Neri de²

Resumo: Estamos vivenciando uma época na qual o preconceito e a discriminação não têm vez. Devido às atitudes discriminatórias, a solução encontrada foi trabalhar com esta temática desde cedo, por isso o Ensino Fundamental e Médio, foram contemplados pela Lei nº 10.639/03, que alterou a LDB, modificando o currículo das escolas para incluir as contribuições históricas e sociais dos Afro-Brasileiros, ampliando o conhecimento sobre a diversidade cultural presente em nossa sociedade. Porém, a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, não foi contemplada por tal legislação. Deste modo, cumpre questionar: “Os avanços dessa Lei estão presentes no campo da Educação Infantil?”. Realizamos uma pesquisa de cunho quantitativo para responder à questão, analisando o contexto de criação da Lei nº 10.639/03. O resultado evidenciou que a legislação específica da referida etapa veio suprir tal exclusão.

Palavras-Chave: Lei nº 10.639/03, Educação Infantil, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Atualmente, vivenciamos uma época de “intolerância aos intolerantes”. Algumas legislações trazem, em seu bojo, punições às pessoas que proferem ofensas de cunho étnico-racial, bem como existem políticas públicas de caráter compensatório, embasadas no princípio da isonomia, para minimizar as consequências de anos de posturas revestidas de preconceito, que permearam o histórico do Brasil.

Tais questões são muito debatidas e de difícil aceitação, pois a discriminação em sua forma positiva causa polêmica entre a população, que por desconhecimento do sofrimento histórico de alguns povos, dentre eles, os negros, acabam por criticar as formas atualmente encontradas de diminuição dos efeitos dessa subordinação, que são as legislações e as já citadas políticas compensatórias. Dentre estas, estão às cotas instituídas para os afro-brasileiros, instituídas pela Lei nº 10.639/03 e 11.645/08.

Com o intuito de combater as ofensas étnico-raciais direcionadas aos descendentes dos povos afros, ou seja, o racismo, a solução racional encontrada foi trabalhar com esta temática desde cedo, contemplando o Ensino Fundamental e o Médio. Assim, nesse contexto, foi instituída a Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Entretanto, a referida legislação deixou de contemplar a primeira etapa da Educação Básica: a Educação Infantil, que, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, foi classificada como

¹ Licenciada em Pedagogia, pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Bacharel em Direito, pela Pontifícia Universidade Católica de Londrina (PUCPR). Supervisora do PIBID, financiado pela Caps. Universidade Estadual de Londrina. Contato: alinemhenriques@yahoo.com.br

² Graduada em Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, pela Faculdade Paranaense (FACCAR), Especialista em Informática na Educação, pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Graduada do Curso de Pedagogia, pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Bolsista do PIBID financiado pela Caps. Universidade Estadual de Londrina. Contato: nanda.neri@hotmail.com

parte integrante da Educação em âmbito nacional. Desta forma, questionamos: Os avanços da Lei nº 10.639/03 estão presentes nas práticas pedagógicas da Educação Infantil?

Com o intuito de responder à questão realizamos uma pesquisa bibliográfica, tendo como objetivos específicos: conhecer o contexto em que a Lei nº 10.639/03 foi criada; e identificar suas influências na legislação específica da Educação Infantil – as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Observamos que este documento legal norteia o trabalho pedagógico, e ele conseguiu suprir esta exclusão deixada pela Lei nº 10.639/03, constituindo esta etapa muito mais do que assistência às crianças, mas um direito à educação de qualidade.

O contexto de criação da Lei nº 10.639/03 e suas influências na Educação

A Lei nº 10.639/03 veio para alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornando obrigatório o estudo da cultura e história afro-brasileira e africana, tanto nas instituições públicas, quanto nas instituições privadas de ensino, alterando, portanto, o currículo de todas as escolas de Ensino Fundamental e o Médio do território nacional.

É de fundamental importância a inclusão do ensino de história da África no currículo da educação básica, e que a instituição escolar tem um papel fundamental no combate ao preconceito e à discriminação, visto que participa na formulação de atitudes e valores essenciais à formação da cidadania de nossos educandos. (FERNANDES 2005, p.381)

1868

Foi instituída no governo Lula, como estratégia de enfrentamento da questão racial no país, envolvendo a Educação Formal para se envolverem na luta contra o racismo, acatando às reivindicações do Movimento Negro, que lutou durante anos para que o Estado reconhecesse ao racismo e traçasse formas de combatê-lo (SILVA, 2012).

Entretanto, a referida legislação deixou de contemplar a primeira etapa da Educação Básica: a Educação Infantil, que, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, foi classificada como parte integrante da Educação em âmbito nacional. Esta lacuna deixada pela Lei nº 10.639/03 começou a ser suprida a partir de 2004, com a Resolução nº 1, de 17 de junho, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Tal Resolução, em seu art. 1º deixa claro que seu direcionamento deve ser seguido por todas as instituições que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira, dentre eles, a Educação Infantil (BRASIL, 2004).

Além das Diretrizes, a Lei nº 10.639/03 também inspirou a criação da Lei nº 11.648, em 2008, que acrescentou o resgate das contribuições dos povos afro-brasileiros nas áreas: social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil, bem como também os povos indígenas. Tais modificações são formas de reconhecimento positivo dessas populações (SILVA, 2012).

Influência direta da Lei nº 10.639/03 na Educação Infantil

A omissão da Educação Infantil na Lei nº 10.639/03 foi suprida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e também foi reafirmada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, promulgadas em 2010.

De acordo com as DCNEI, a proposta pedagógica das Instituições de Educação Infantil, deve garantir plenamente o cumprimento de sua função sociopolítica e pedagógica, oferecendo condições para que as crianças usufruam de seus direitos, que promovam igualdade de oportunidades educacionais e se comprometam com o rompimento das relações de dominação etária, de gênero e racial (BRASIL, 2010).

No tópico 8, intitulado “Proposta Pedagógica e Diversidade” em que prevê a organização dos materiais, espaços e tempos das práticas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, as DCNEI deliberam que devem estar assegurados: “O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação” (BRASIL, 2010, p.21).

Segundo o parecer do CNE/CEB nº 20/2009 as ações que têm por escopo o combate ao racismo e às discriminações de gênero, socioeconômicas, étnico-raciais e religiosas devem ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da Educação Infantil:

As ações educativas e práticas cotidianas devem considerar que os modos como a cultura medeia as formas de relação da criança consigo mesma são constitutivos dos seus processos de construção de identidade. A perspectiva que acentua o atendimento aos direitos fundamentais da criança, compreendidos na sua multiplicidade e integralidade, entende que o direito de ter acesso a processos de construção de conhecimento como requisito para formação humana, participação social e cidadania das crianças de zero a cinco anos de idade, efetua-se na interrelação das diferentes práticas cotidianas que ocorrem no interior das creches e pré-escolas e em relação a crianças concretas, contemplando as especificidades desse processo nas diferentes idades e em relação à diversidade cultural e étnico-racial e às crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (FEITOSA, 2009, p.10).

A criança está no processo de construção de sua própria identidade. Junto com outras crianças e grupos culturais que alarguem seus padrões de referência, vivenciar o conhecimento da diversidade constitui uma das experiências defendidas pelas DCNEI, que também está de acordo com os princípios éticos por elas defendidos (BRASIL, 2010).

Cada povo tem a sua identidade, sua marca cultural divulgada por suas histórias seus contos e suas tradições na música e na dança e todos esses elementos podem ser trazidos para a escola infantil. Em meio a esta riqueza de culturas, a criança estabelece comparações, se reconhece no processo e tira suas próprias conclusões quanto aos aspectos semelhantes e os diferentes.

A valorização da diversidade das culturas das diferentes crianças e de suas famílias por meio das imagens promove a construção por elas de uma relação positiva com seus grupos de pertencimento, e as práticas criadas na Educação devem ampliar o olhar das crianças desde cedo para a contribuição de diferentes povos e culturas. Isto contribui para a formação de pequenos cidadãos comprometidos com uma visão plural de mundo (FEITOSA, 2009).

Algumas Considerações

Observamos que o parecer CNE/CEB 20/2009 ancorados na resolução CNE/CEB n.1/99 e parecer CNE/CEB n,22/98 organiza as Diretrizes para a Educação Infantil, as ações a serem trabalhadas com as crianças, sendo, portanto, que a temática referente ao respeito à diversidade, principalmente no tocante aos afro-brasileiros, está presente no referido campo educacional. Ainda que o direcionamento do dado por este documento legal não garanta a sua apropriação por parte das instituições destinadas ao atendimento das crianças pequenas, pois não é este o foco da nossa pesquisa, identificamos que há obrigatoriedade em trabalhar com a temática.

Apesar da omissão da Lei nº 10.639/03, o trabalho pedagógico realizado nesta etapa não só atinge os objetivos dessa lei, mas também constitui a base para a formação nos sujeitos do respeito às diferenças, o reconhecimento e valorização de sua própria identidade, aceitação do outro/ diferente, culminando na construção da cidadania.

1870

Referências

- BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Lei nº 10.639**. Brasília: MEC, SEB, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC, SEB, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Lei nº 11.648**. Brasília: MEC, SEB, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- FEITOSA, Raimundo Moacir Mendes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Parecer nº: 20/2009**, de 11 de novembro de 2009. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Brasília, DF, nov/2009.
- FERNANDES, José Ricardo Oriá. **Ensino de História e Diversidade Cultural: Desafios e Possibilidades**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 378-388, set/dez 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: ago/2014.

SILVA, Tássia Fernanda de Oliveira. **Lei 10.639/03: Por uma Educação Antirracismo no Brasil.**
Ano VII V.16, jul-dez de 2012 - ISSN 1980-8879, p. 103-116.

OS DISCURSOS ESCOLARES SOBRE OS JOVENS ALUNOS

Kamille Brescansin Mattar

Resumo: Dentre as atividades realizada pelo PIBID de Sociologia da Universidade Federal do Paraná – UFPR, a aplicação do conto “A noite dos feios” de Mário Benedetti proporcionou a possibilidade de observação do aluno na sala de aula e no ambiente escolar, permitindo uma análise do comportamento deste sujeito. Em um primeiro momento, buscou-se apenas trabalhar através do conto o conceito sociológico de Estigma Social proposto por Goffman e obter diversas experiências oriundas de diferentes escolas. No entanto, no Colégio Santos Dumont essa atividade permitiu uma ampliação da compreensão da relação entre professor e alunos que, muitas vezes, ocorre de forma conflituosa e baseada na oposição entre esses dois grupos. Disso, surgiu o interesse em analisar os discursos estigmatizantes no interior da escola e como eles podem configurar uma espécie violência simbólica frente aos alunos.

Palavras-chaves: Pibid; sociologia; ensino médio; conflito; estigma; violência simbólica.

INTRODUÇÃO

A partir da leitura do conto “A noite dos feios” de Mario Benedetti no Colégio Santos Dumont, surgiu o interesse em analisar os discursos dos professores que podem ou não interferir numa pré-avaliação dos estudantes, ou ainda reforçar uma ideia em relação à postura e características dos estudantes de forma negativa. De forma mais específica, pretende-se saber se os estudantes apresentam um sentimento de rejeição por parte das autoridades da escola (tanto professores, pedagogos e coordenadores) por serem jovens.

A princípio a atividade visava trabalhar com os alunos o conceito sociológico de Estigma de Goffman¹ através da leitura do referido conto, bem como proporcionar aos alunos de graduação a percepção de como uma mesma atividade trabalhadas em colégios diferentes com turmas diferentes possibilitam experiências únicas, pois cada sala reagirá e pontuara questões específicas, novas e diferentes. Enfim, pretendia-se mostrar aos bolsistas a dinamicidade da sala de aula. Objetivo facilmente alcançado na medida em que nós bolsistas repetíamos a experiência nos 4 colégios vinculados ao programa.

Decorrente desta atividade surge o interesse em trabalhar a existência de estigmatização dos alunos por parte dos professor. Isso porque ao trabalhar o conceito de Estigma, tanto os alunos quanto a coordenação ressaltaram a dificuldade de relação entre professores e alunos decorrentes de uma espécie de pré-julgamento dos primeiros em relação aos segundos.

¹ GOFFMAN, Irving. (2004). Estigma – Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada

Essas primeiras conclusões são baseadas no comentário dos alunos e da intervenção da coordenadora durante a aplicação do conto, bem como de observações anteriores coletadas durante as visitas à escola, principalmente, as conversas realizadas com as pedagogas e com os professores durante o intervalo. Por isso, aqui atribui-se as atividades propostas pelo PIBID o caráter de “trabalho de campo”, em que a observação e a descrição dos espaços e ações dos indivíduos contribuem não apenas na pesquisa sociológica/antropológica, mas neste caso na formação do futuro professor ao possibilitar à ele a compreensão das dinâmicas no ambiente em que irá atuar.

A construção metodológica do campo

Dentro desta temática o estudo acerca do jovem no ambiente escolar torna-se interessante na medida em que o objetivo é compreender o processo de estigmatização deste sujeito como inconstante e merecedor de supervisão e vigilância. É tentar captar as práticas de correção que estão naturalizadas no ambiente escolar e tentar perceber se elas influenciam na construção do jovem como potencial ameaça a ordem e estabilidade social. O campo se instala na tentativa de captar e entender por que certas práticas dos jovens são mal vistas a ponto de ensejarem punições, mesmo quando não causam prejuízo, dano ou perigo para alguém. O campo se torna o lugar de aprendizado sobre o objeto, onde é possível observá-lo de perto, e descobri-lo. Nas palavras de Bourdieu:

1873

“A noção de campo é, em certo sentido, um estenografia conceitual de um modo de construção do objeto que vai comandar – ou orientar – todas as opções práticas da pesquisa. Ela funciona como um sinal que lembra o que se há de fazer, a saber, verificar que o objeto em questão não está isolado de um conjunto de relações de que retira o essencial das suas propriedades.”²

Tendo este panorama como referência percebe-se que o campo ajuda a delimitar o próprio objeto de pesquisa, apesar da pretensão de um projeto previamente elaborado. No campo o objeto se mostra longe do arsenal teórico científico que o conceitualiza e delimita, ou seja, há a possibilidade de conhecer o objeto sem os pré-conceitos oriundos de outras pesquisas. Conhece-se o aluno através das suas ações, práticas e relações e não como o mundo científico o descreve. Observa-se o objeto, primeiramente, como indivíduo, sujeito, ...antes dele ser interpretado em termos objetivos.

² BOURDIEU, P. (2012). Introdução a uma sociologia reflexiva. In: **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 16º ed. p.27

Lógico que após os primeiros contatos com o campo há a necessidade de uma tradução do mundo vivido para dados empíricos, para a linguagem da pesquisa, fato que de forma alguma pode ser depreciado. O que torna o campo tão relevante é a possibilidade de articular mundo social e pesquisa científica, na tentativa de não cair no equívoco de uma pesquisa teórica que não converse com o social.

O sociólogo ainda acrescenta:

“Por meio dela [a noção de campo], torna-se presente o primeiro preceito do método, que impõe que se lute por todos os meios contra a inclinação primária para pensar o mundo social de maneira realista (...): é preciso pensar relacionalmente”³.

Isso porque no decorrer da pesquisa, ao se “recortar” um objeto do mundo empírico, é mais fácil e, até certo ponto lógico, isolar os grupos, os indivíduos, os fatos, ... ao invés de pensar em termos de relações. O campo se torna atraente, na visão de Bourdieu⁴, justamente por lembrar ao pesquisador o sistema de relações em que seu objeto está inserido, principalmente quando se trata das pesquisas sociológicas.

Por isso, o sociólogo francês ressalta o cuidado que se deve ter para não cair na “armadilha” do objeto pré-constituído, tendo em vista que a escolha do objeto já demonstra uma tendência do pesquisador, simplesmente pelo fato dele ter interesse em determinado tema⁵. No entanto, não é a neutralidade axiológica o caminho proposto, visto que está não passa de esforço inútil e ilusório, pois “os agentes na sua luta para imporem a sua visão como objetiva, (...), dispõem de forças que dependem da sua pertença a campos objetivamente hierarquizados e da sua posição nos campos respectivos”⁶, ou seja, cada indivíduo possui uma carga de subjetividades, moldadas pelas experiências vividas e posições ocupada em cada momento social, que interferem na compreensão do mundo sem que sejamos capazes de perceber.

Por isso, é justamente a consciência dos limites da ‘objetificação’ do mundo social conjuntamente com a delimitação sincera por parte do pesquisador de sua posição de observação e análise que garantem à pesquisa empírica credibilidade.

³ BORDIEU, P.. (2012). Introdução a uma sociologia reflexiva. In: **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 16° ed. p.27

⁴ BORDIEU, P. (2012). Introdução a uma sociologia reflexiva. In: **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 16° ed. p.28

⁵ Idem 50

⁶ BORDIEU, P. (2012). Introdução a uma sociologia reflexiva. In: **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 16° ed. p.55

Delimitada, assim, o viés teórico que orientou esta pesquisa, pelo menos nos termos de concordar com o *modus operandi* de se ir a campo, cabe descrever os aspectos práticos, como o ambiente escolar se apresentou a mim.

As observações foram realizadas no colégio Santos Dumont, localizado no bairro Guaíra, no período matutino em turmas do Ensino Médio. O primeiro contato com a escola ocorreu no mês de maio através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. O programa consiste em uma parceria entre Universidades Públicas e escolas públicas para que alunos dos cursos de licenciatura tenham a possibilidade de atuar e acompanhar a rotina dos professores no ambiente escolar. Desde logo, já tinha a pretensão de utilizar essas observações como campo para a elaboração do presente trabalho.

Assim, iniciei as observações acompanhando, semanalmente, as aulas de sociologia de 3 turmas do ensino médio, uma de cada série. Ainda, acompanhava as discussões nas salas dos professores, tanto referente aos alunos quanto as demandas deste grupo referente a material didático, organização de eventos do colégio, campanha eleitoral da Seed, paralizações e reivindicações frente ao governo; atividades das pedagogas, principalmente em relação ao modo como os alunos entendidos como indisciplinados eram tratados; e atividades dos alunos fora de sala de aula, principalmente as aulas de educação física e o tempo do ‘recreio’. Na compreensão de Bourdieu seria compreender o poder simbólico que há nos discursos e relações em que os professores são atores:

1875

“em um estado de campo em que se vê o poder por toda a parte (...) é necessário saber descobri-lo onde ele se deixa ver menos, onde ele é mais completamente ignorado, portanto, reconhecido: o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem”⁷

O conceito de poder simbólico surge na tentativa de captar o que se esconde por trás do discurso, da enunciação por parte dos atores sociais, visto que este cria, molda, transforma a visão de mundo, tendo o poder de fazer crer. O poder simbólico, quase invisível e imperceptível, permite obter quase aquilo que é obtido pela força física ou econômica. Bourdieu ressalta que ele se consagra “graças ao efeito específico de mobilização, só se

⁷ BORDIEU, P. (2012). Sobre o Poder Simbólico. In: **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 16° ed. p.08

exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário”⁸, como se nada o conduzisse e o legitimasse.

A aplicação do conto no Colégio Santos Dumont

Primeiro, vamos à aplicação do conto para posteriormente introduzirmos as percepções de campo nesta análise. A atividade foi realizada em uma turma de 3º ano do ensino médio regular do Colégio Estadual Santos Dumont, com uma turma de aproximadamente 20 alunos. As carteiras foram colocadas em círculo, cada um recebeu uma cópia do conto e, a princípio, a leitura começou com a bolsista, passando para a professora até que os alunos voluntariamente continuassem a leitura. No final do conto, foi questionado aos alunos quais impressões eles tiveram do conto, sem grandes cobranças em relação ao conteúdo de sociologia. A partir do comentário dos alunos ia se construindo a ideia de estereótipo até chegar no conceito de estigma.

Este conceito pretende explicar como os processos sociais constroem certas marcas no indivíduos, não necessariamente físicas ou visíveis, como por exemplo a condição de ser ex-presidiário, que ao não condizer com a expectativa social acabam por estigmatizar e excluir o indivíduo. As sociedades definem padrões de normalidade comuns à todos os seres humanos que construiria o que Goffman chama de identidade social. O indivíduo estigmatizado é aquele cuja identidade social real apresenta características ou atributos que não se adequam a esses padrões de normalidade.

Isso é relevante, pois ao final da ‘aula-conversa’ os alunos foram questionados se eles se sentem ou já se sentiram estigmatizados em algum momento da vida e a resposta de um número significativo de alunos foi a de que se sentem assim na escola. E não necessariamente pelos colegas de sala através do bullying.

Essa manifestação dos alunos não pode passar despercebida, quando é recorrente ouvir nas salas dos professores ou das pedagogas como os alunos são indisciplinados, com toda a carga pejorativa que este termo apresenta no interior do ambiente escolar. E como esse alunos precisam ter certas práticas corrigidas. O enfoque sempre é na desobediência do aluno, jamais na forma como a escola se estrutura. Um aluno que fala muito e se meche demais na aula é desde logo taxado como indisciplinado e sujeito a correção, não se pensa em alternativas para

⁸ BORDIEU, P. (2012). Sobre o Poder Simbólico. In: **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 16º ed. p.14

inserir-lo na sala de aula propondo, por exemplo, uma aula mais dinâmica ou aulas no pátio. A medida adequada e aparentemente mais utilizada é retirá-lo de sala e percebê-lo como um problema.

Ainda, fala-se do aluno que afronta, que desafia a autoridade, por não concordar com certas regras, normas ou práticas escolares. O aluno que questiona demais, não sobre o conteúdo, mas as normas, é compreendido como ‘difícil de lidar’ e “temperamento forte”, novamente sendo necessárias medidas de correção para fazer com que ele se manifeste menos. A impressão que se tem é que quanto menos eles se manifestarem durante a aula é melhor, este é o ideal de aluno: calado e passivo. Obviamente perfil que não se adequa a um grupo que apresenta de 14 a 18 anos.

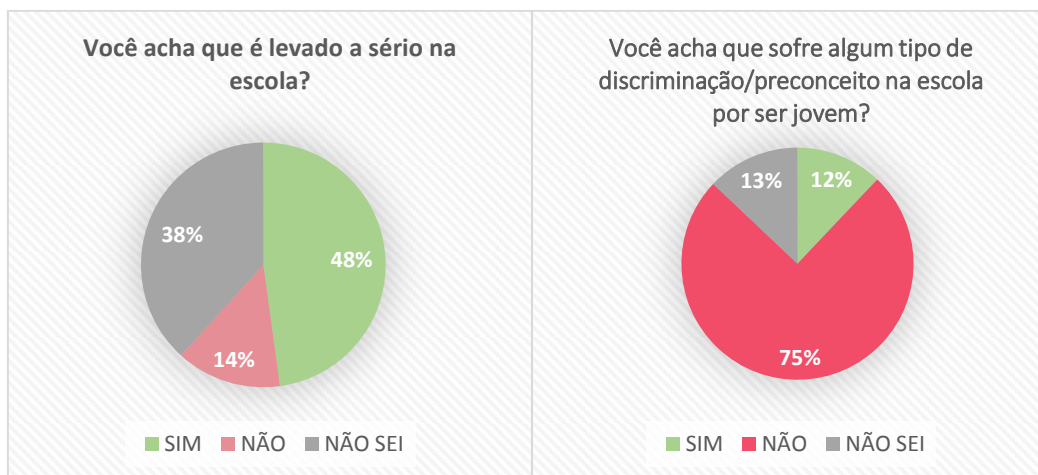
Aspectos quantitativos da pesquisa

Para complementar tal análise foi aplicado um questionário aos alunos do ensino médio perguntando se eles acham que são levados à sério, se eles se sentem vítima de algum preconceito por serem jovens e se são a favor de câmeras no interior da sala de aula; e para os professores perguntando sobre as câmeras em sala de aula e sobre qual postura eles consideram mais adequada em certas situações de indisciplina. Com isso pretende-se debater se e como os pré-julgamentos em relação aos alunos, na maioria das vezes, em caráter pejorativo atrapalha na aprendizagem dos mesmos e que postura os professores devem ter nessas situações. O questionário foi aplicado em 08 turmas do ensino médio obtendo uma amostra de 117 alunos de um total de 167; e de 17 dos 21 professores das mesmas séries.

Diante das respostas obtidas em relação à questão se os alunos acham que são levados à sério na escola e se sofrem discriminação, percebe-se, primeiramente, que os alunos não sabem se suas demandas e opiniões são consideradas relevantes ou não pelo colégio, visto que ao serem questionados 38% dos alunos não soube responder a questão. Mostrando que, talvez, esse não seja um fato que enseja preocupação deles, ou que eles não compreendem claramente a repercussão de serem ou não ouvidos. Porcentagem que muda consideravelmente quando questionados se sofrem discriminação ou preconceito por serem jovens, que cai para 13% em relação ao que não sabem, e sobe para 75% dos alunos passam a afirmar que não sofrer discriminação por serem jovens, enquanto 48% dos alunos afirmam que são levados à sério.

Isso mostra, primeiramente, que eles entendem as perguntas de formas diferentes, possuindo maior convicção na resposta acerca da discriminação, sendo esta medida mais

grave, e ficando confusos quanto ao fato de suas demandas serem ou não consideradas relevantes pela coordenação e direção escolar, medida que está relacionada à situações menos perceptíveis e corriqueiras.

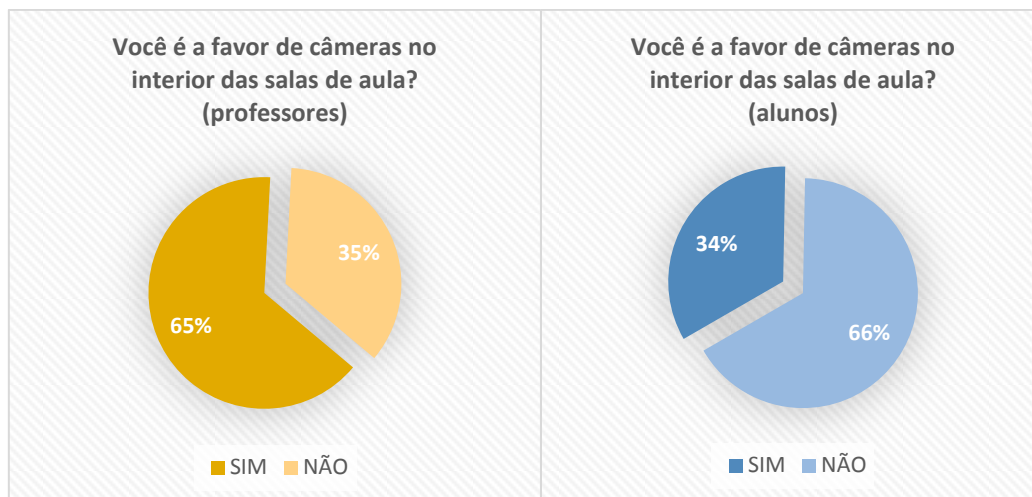


Em relação a utilização de câmeras no interior da sala de aula, obtém-se um resultado interessante. Enquanto os professores são em sua maioria a favor da câmera, cerca de 65%, os alunos são em sua maioria contra, apenas 34% concordam com as câmeras.

1878

Diante da resposta discursiva dos professores sobre os motivos que os levam a aderir à medida fiscalizatória, percebe-se que quase todos justificam a medida dando ênfase ao comportamento do aluno. Isso porque as respostas encontradas referiam à fiscalização e diminuição de atos de vandalismo e maior segurança, alguns inclusive ressaltaram que a câmera visava a segurança dos professores e não de todos os atores escolares. O que fica evidente é que o aluno é compreendido como sujeito a ser fiscalizado, alvo principal de qualquer fiscalização. Apenas uma das respostas discursivas justificou que não era a favor das câmeras pois estas seriam invasivas e tirariam a autonomia do professor em sala de aula.

Já os alunos mostraram-se expressivamente contra as câmeras de sala de aula e, apesar de poucos terem justificado a escolha, pode-se presumir que eles compreendem que são os alvos de tal medida e por isso acreditam que ela seja desnecessária ou injustificada.



Ademais, percebe-se com esses dados um contradição relevante para esta pesquisa. Enquanto os alunos, em sua maioria, não sabem dizer se suas demandas são respeitadas pela coordenação e entendem que não são vítimas de preconceito no interior da escola, eles compreendem que as práticas fiscalizatórias e de vigilância são direcionadas às suas condutas, sem, no entanto, estabelece relações entre essas questões. É contraditório pois essa ênfase na postura do aluno como se este fosse uma potencial ameaça à ordem escolar pode ser compreendida como violência simbólica à este grupo, servindo como arsenal fático para construir uma imagem pejorativa do aluno, tratando-se, assim, de forma inconsciente e quase imperceptível de discriminação, ou maneira de evidenciar que o aluno deve manter-se pacífico no ambiente escolar, devendo se manifestar pouco, o que reflete no quanto suas demandas são consideradas relevantes pela coordenação.

Isso porque a construção do jovem como ameaça à ordem ocorre a partir não dos casos práticos de indisciplina que ocorrem na escola, mas do discurso que justifica sua ‘prevenção’ através de medidas de controle e vigilância. Colocam-se câmeras para prevenir que os alunos cometam atos indisciplinados, mesmo que a maioria dos atos entendidos como indisciplinados sejam fáceis de resolver, pois tratam-se do uso de celulares em sala de aula, conversas em momento inoportuno, etc. Durante o campo, verificou-se poucos casos de violência física ou bullying, que justificassem medidas mais graves, mas eram justamente esses caso que adquiriam repercussão e justificavam a intensificação de medidas punitivas e preventivas. Novamente percebe-se a construção da imagem de um grupo, os alunos, a partir de casos isolados e o individualizam para todos antes mesmo deste praticar certos atos, ou tentar-se compreender porque ele o cometeu.

Isso é notado no modo como os professores lidam com os alunos que praticam atos indisciplinados. Foram apresentados 3 situações com gravidades diferentes aos professores, sendo as seguintes:

“Hipótese 1: Durante a aula, João não para de mexer no celular e ouvir música

Hipótese 2: Durante a aula, você percebe que a turma está inquieta, cochichando e rindo baixo. Até que Maria passa um bilhete para a Ana e você pega. No bilhete há desenhos tirando sarro de Ana e vários xingamentos.

Hipótese 3: Dentro da sala de aula, enquanto todos retornam aos seus lugares, José e Pedro começam a discutir, até que Pedro dá um soco no colega”

Na primeira hipótese, 64,7% dos professores acreditam que a medida mais adequada seria chamar a atenção do alunos imediatamente, repreendendo em sala de aula na frente de todos. Em números absolutos, dos 4 professores que marcaram a opção ‘outros’ apenas 2 justificaram que conversariam e explicariam a situação para o aluno. Na segunda hipótese, 47,1% dos professores chamaria a atenção imediatamente e 29,4% mandariam para a pedagoga. Apenas quatro professores marcaram a opção ‘outros’ justificando que o melhor a fazer seria chamar o aluno para uma conversa em particular e debater o tema com a turma. Na terceira hipótese, os professores acreditam que a melhor opção é mandar o aluno para a pedagoga, cerca de 58,8% dos professores, e dos que optaram por outras medidas justificaram que prefeririam mandar para a direção ao invés da pedagoga. Cabe aqui uma ressalva, durante o período de campo ocorreram duas situações envolvendo agressão física, uma com alunos do ensino médio e outra com aluno do 8º ano, nas duas ocasiões foi chamada a patrulha escolar e os pais dos alunos na escola.

Nas três situações propostas resta evidente a ausência de preocupação dos professores em compreender os motivos que levaram o alunos a agir de determinada forma, tanto nas situações corriqueiras de sala de aula, como a utilização de celulares e conversas durante a aula, quanto em situações mais graves como a agressão verbal e física. Tendo em vista que o professor é o sujeito escolar mais próximo do aluno, pois mantém relações semanais e não apenas em situações de conflito como ocorre com as pedagogas, assume-se que sua função possua mais responsabilidades do que se costuma atribuir, pois ele assume muitas vezes o papel de mediador entre a direção, as pedagogas e os alunos. Disso, decorre a necessidade de se repensar os moldes em que estão estruturadas a relação entre esses dois polos.

O impacto dos discursos de poder na formação do educador

Primeiramente, cabe destacar que se faz aqui referência a compreensão de discurso nos termos propostos por Foucault. Assim, ao se falar em discurso refere-se a articulação dos que pensamos, dizemos e fazemos em determinado período e lugar. Mais do que isso, o discurso foucaultiano é constituído por uma rede de enunciados de saber e de poder, que produtores de verdades se instalam e se revelam nas práticas discursivas⁹, ou seja, nas práticas que constituem esses enunciados e os colocam em relação com os sujeitos.

Este conceito de prática discursiva não se confunde com a mera expressão de ideias, pensamentos ou formulação de frases, pois “exercer uma prática discursiva significa falar segundo determinadas regras, e expor as relações que se dão dentro do discurso”¹⁰. Portanto, elas são um conjunto de regras históricas com tempo e espaço determinados, que definem as condições de exercício dos enunciados. Tendo em vista que os enunciados de saber e de poder são produtoras de verdades compreende-se que o discurso sempre se produzirá em razão das relações de poder.

A relevância deste raciocínio fica evidente para mostrar como determinados enunciados aparecem e como se distribuem no interior de certo conjunto, no caso em análise, como a demanda por repressão e punição das práticas indisciplinadas se consolida no ambiente escolar e se isso de fato ocorre; e cria um modo de ‘ser aluno’ através do que de ‘fala’ sobre a juventude, em outras palavras, de que forma o discurso sobre a indisciplina juvenil constroem no imaginário coletivo um modelo do que é ser aluno e jovem.

Portanto, admite-se aqui que os sujeitos são feitos da prática discursiva, sendo consequência destas, e que o discurso que estigmatiza os alunos como potencial ameaça à ordem escolar por serem jovens nada mais é do que o exercício de uma violência simbólica. E aqui usa-se o conceito de violência simbólica proposto por Bourdieu:

“é enquanto instrumento estruturante e estruturados de comunicação e conhecimento que os sistemas simbólicos cumprem a sua função política de instrumento de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre a outra (violência simbólica)” (BOURDIEU:2012, p.11)

⁹ FISCHER, Rosa Maria. (2001). **Foucault e a Análise do Discurso em Educação**. Cadernos de Pesquisa, n°114, p.198-200

¹⁰ FISCHER, Rosa Maria. (2001). **Foucault e a Análise do Discurso em Educação**. Cadernos de Pesquisa, n°114, p.204

Assim, a violência simbólica é uma relação de coerção instituída através da adesão do dominado, visto que este dispõe de ‘instrumentos de conhecimento partilhados’ com o dominante, o que constrói essa relação como se natural fosse¹¹. Isso porque o dominado incorpora essa estrutura da relação de poder e dominação como normais e lógicas.

Nesse viés, percebe-se que existe, mesmo que este grupo não haja conscientemente, um discurso por parte do professor que estigmatiza o aluno. O aluno que está fora do padrão não é visto apenas como um mal aluno, mas como um potencial fracasso. A indisciplina possui sim um caráter pejorativo e associa-se práticas de vigilância do alunos ao aumento da segurança do professor, mesmo que a escola apresente pouquíssimos casos de violência física e praticamente nenhum caso de agressão física entre professores e alunos.

Ainda, tinha-se a pretensão de abordar a percepção dos próprios estudantes em relação a essa estigmatização, que aparentemente ressalta que em determinadas situações eles se sentem ‘rejeitados’ ou com um pré-julgamento já consolidado sobre eles, mas que no geral não percebem as relações de poder que os cercam, não sendo uma preocupação consciente deles, apesar de ser recorrente a reclamação de serem pouco ouvidos pelos professores. O interessante é que eles não associam os pequenos problemas vivenciados cotidianamente no colégio como formas de opressão, a dificuldade de acesso a direção, a falta de interesse nas suas opiniões, a falta de incentivo para que ele se manifeste na aula, etc...que eles tanto reclamam são indicadores de como suas demandas são consideradas secundárias. Essa situação pode ser compreendida como a vivência de uma violência simbólica¹² pelos alunos, tão intensa que pode interferir na motivação e aprendizado deles, mesmo que eles não percebam.

Esta análise torna-se relevante para o PIBID na medida em que as observações/acompanhamentos semanais nas escolas públicas, ao serem compreendidas como uma espécie de campo, permitem que o futuro educador analise as relações de poder no ambiente escolar, principalmente, entre professores e alunos, antes de internalizar e naturalizar os discursos e enunciados consolidados. Isso permite que o graduando seja capaz, ou tente, assumir uma postura crítica frente a estrutura escolar já consolidada.

¹¹ SOUZA, Liliane de. (2012). **A Violência Simbólica na Escola: contribuições de sociólogos franceses ao fenômeno da violência escolar brasileira**. Revista Labor. n.º7, v.1. p.28.

¹² BORDIEU, P. (2012). Sobre o Poder Simbólico. In: **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 16.º ed. p11.

Além disso, essa situação embasa a adoção de medidas alternativas para lidar com casos de indisciplina, sem se restringir a pura e simples punição no aluno; muda-se o enfoque do aluno e direciona-o também para os outros atores escolares, ou seja, considerar que a indisciplina não é uma manifestação natural do comportamento dos jovens, mas uma consequência da forma como o ambiente escolar é estruturado.

CONCLUSÃO

O que se percebe com essa pequena análise é que de fato existe um discurso recorrente que coloca os estudantes como um indivíduo que necessita ser observado e controlado. E isso é colocado de forma negativa e reafirmado através dos discursos dos professores e pedagogos em que se coloca os jovens como indisciplinados, sem controles, bagunceiros. São termos pejorativos que formam um estereótipo do estudante como um potencial causador de problemas.

Neste viés, justifica-se a compreensão da experiência nas escolas como um oportunidade de realizar um trabalho de campo na medida em que compreender as relações de poder simbólico¹³ entre os atores escolares e o modo como elas influenciam no aprendizado acabam por contribuir na formação do futuro professor, que ao inserir-se naquele ambiente em anos posteriores (quando já atuante como docente) poderá escolher ter posturas ativas, a fim de amenizar as tensões entre esses grupos (professores e alunos); ou passivas, de manter a estrutura já proposta.

Assim, entender as relações e dinâmicas escolares através do PIBID contribui na formação do professor visto que amplia sua compreensão sobre o ambiente em que irá atuar, permitindo que ele conscientemente proponha novas técnicas e práticas educativas na tentativa superar um modelo educacional com tantos aspectos ultrapassados.

Referências bibliográficas

- BORDIEU, P. (2012). Sobre o Poder Simbólico. In: **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 16° ed
- GOFFMAN, Irving. (2004). **Estigma – Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Disponível em: <file:///C:/Users/Kamille/Downloads/Erving%20Goffman%20-%20ESTIGMA.pdf>, acessado em 20/09/2014.

¹³ BORDIEU, P. (2012). Sobre o Poder Simbólico. In: **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 16° ed

SOUZA, Liliane de. (2012). **A Violência Simbólica na Escola: contribuições de sociólogos franceses ao fenômeno da violência escolar brasileira.** Revista Labor. n°7, v.1.
FISCHER, Rosa Maria. (2001). **Foucault e a Análise do Discurso em Educação.** Cadernos de Pesquisa, n°114, p.197-223.

OS GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS PIBIDIANOS

Andreia Soardi¹
Marilúcia dos Santos Domingos Striquer²

Resumo: Diante das orientações às práticas pedagógicas atuais, este artigo tem como objetivo investigar como os bolsistas de iniciação à docência do subprojeto Letras/Português PIBID/UENP-CJ estão sendo preparados para ensinar a língua portuguesa tendo os gêneros textuais como eixo organizador de suas ações pedagógicas. Para tanto, os preceitos de Vygotsky (2007), Leontiev (2004) e de Bakhtin (2003), formam o aporte teórico-metodológico que sustenta toda a pesquisa. Os resultados demonstram que os alunos que cursam Letras/Espanhol e Letras/Literatura, na UENP, estão sendo mais preparados para ensinar a língua portuguesa tendo os gêneros como eixo organizador de suas ações pedagógicas e como conteúdo a ser ensinado, do que os alunos de Letras/Inglês. As disciplinas que formam os dois primeiros cursos abordam a base teórico-metodológica dos gêneros textuais e os documentos orientadores das ações docentes de forma mais representativa do que as disciplinas do curso de Inglês.

Palavras-chave: Gêneros discursivos/textuais; Interacionismo Sociodiscursivo; Formação docente inicial.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa que objetiva promover contato direto entre acadêmicos dos cursos de licenciatura e escolas da rede pública de ensino, a fim de colaborar para que o graduando tenha a oportunidade de conhecer a realidade da sala de aula antes da atuação efetiva como docente, e ainda contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica. Nessa perspectiva, várias vertentes podem ser trabalhadas pelos subprojetos integrantes do PIBID, para o alcance desses objetivos, uma delas é proporcionar que o graduando, doravante denominado de pibidiano, reflita sobre o processo de formação inicial do qual participa na universidade, para que mais do que conhecer a realidade da educação básica, possa compreender quais saberes são fundamentais para o exercício de sua profissão.

Nesse sentido, este artigo almeja discutir a formação que a universidade propõe aos professores em formação inicial a respeito dos gêneros discursivos/textuais, o que se justifica, sobretudo, porque os gêneros são instrumentos a ser tomados como objeto de ensino pelos professores de Língua Portuguesa da educação básica, conforme orientam os documentos orientadores das práticas pedagógicas dos professores de todo país. E, por decorrência, os

¹ Graduanda do curso de Letra/Espanhol da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), campus Jacarezinho. Bolsista de Iniciação à Docência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da UENP, do Subprojeto Letras/Português, campus Jacarezinho. Endereço eletrônico: deia_soardi@hotmail.com.

² Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), professora da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), campus Jacarezinho. Coordenadora de área do Subprojeto PIBID Letra/Portugues-CJ. Pesquisadora do grupo de pesquisa "Leitura e ensino" (CNPQ/UENP). Endereço eletrônico: marilucia@uenp.edu.br

gêneros são instrumentos a ser apropriado pelos alunos, de acordo com as determinações das matrizes de referência da Prova Brasil, da prova do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e da prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

São os preceitos de Vygotsky (2007) e Leontiev (2004) a respeito da concepção de instrumentos semióticos e internalização de instrumentos, e os de Bakhtin (2003), no que se refere ao conceito de gêneros discursivos/textuais, que fundamentam toda pesquisa.

O conhecimento dos pibidianos sobre gêneros

Em março de 2014, na primeira reunião com toda a equipe do subprojeto Letras/Português, os coordenadores ofereceram aos 22 bolsistas ID um questionário para diagnosticar os saberes sobre os gêneros textuais. A pergunta apresentada foi: Qual seu conhecimento a respeito da teoria dos gêneros textuais (Bakhtin, Bronckart, entre outros teóricos)? As respostas de 50% dos bolsistas foi a de que eles estudaram os gêneros em uma das disciplinas na graduação; dentro desse grupo: 27% deles apontaram que foi na disciplina de Oficina de leitura e produção textual; 18% na disciplina de Linguística; e 5% na disciplina de Teoria literária.

Outro grupo, 41% dos bolsista, responderam que não se lembram de terem estudado os gêneros em nenhuma disciplina. Outros 5% afirmaram conhecer por terem realizados estudos independentes; e 4% afirmaram conhecer por terem participado de grupos de pesquisas onde a teoria é abordada: Grupo de pesquisa “Leitura e ensino” e grupo “Estudos bakhtinianos e multiletramento”.

Assim, 59% dos alunos já tiveram, de alguma forma, contato com a teoria sobre gêneros e seu ensino: 50% em disciplinas na graduação; 4% em grupos de pesquisa; e 5% em estudos independentes. Mas frente ao alto percentual de pibidianos, 41% do total, que afirmaram não terem conhecimentos a respeito dos gêneros, partimos para análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Letras da UENP, para, primeiro, buscar definir quais as disciplinas que trabalham os documentos orientadores e a base teórico-metodológica sobre gêneros textuais, em busca de compreender essas respostas.

Os documentos analisados foram os Projetos Pedagógicos dos Cursos Letras/Inglês, Letras/Espanhol e Letras/Literatura (PPC)³. A primeira constatação a partir dos resultados das

³ Os três cursos são da modalidade de Licenciatura Plena; com carga horária total da habilitação de 3.192 h/a; Regime escolar: anual; Tempo de integralização: mínimo de 4 anos e máximo de 7 anos; Turno: noturno.

análises dos referidos documentos foi a de que várias disciplinas trazem em suas bibliografias básicas os documentos orientadores das ações pedagógicas dos professores e obras que apresentam estudos sobre a base teórico-metodológica dos gêneros discursivos/textuais. Mas um quadro diferente quantitativamente configura os cursos:

a) Ao considerar que os três cursos têm 27 disciplinas, em 8 disciplinas do curso de Inglês os documentos orientadores e obras sobre gêneros são referenciadas; no curso de Espanhol esse número sobe para 9 disciplinas; e em Literatura também o número é de 9 disciplinas.

b) Os documentos e as obras aparecem em 12 diferentes momentos no curso Letras/Inglês; e em 14 no curso de Letras/Literatura; e em 15 no curso Letras/Espanhol.

c) Em Letras/Inglês, dois documentos orientadores são referenciados: os Orientadores Curriculares para o Ensino Médio (OCEMs) e a Diretriz Curricular do Estado do Paraná de Língua Portuguesa (DCE), enquanto que em Espanhol e em Literatura mais um documento compõe o conteúdo programático de disciplinas: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

d) Sete obras sobre a base teórico-metodológica dos gêneros estão listadas nas bibliografias básicas das disciplinas da grade do curso de Inglês, as quais, ressaltamos, que além de presentificarem a base teórico-metodológica sobre os gêneros discursivos/textuais, são formadas de estudos que relatam eventos de letramento que tomam como eixo organizador do ensino de língua os gêneros. O relato de experiências é uma ferramenta importante na formação docente, pois, coloca os professores em formação em atividade mental, o que proporciona que eles possam comparar, analisar, abstrair, generalizar, tomar consciência do uso concreto do instrumento (LEONTIEV, 2004). Em contato com o que já foi concretamente realizado, o professor em formação tem a oportunidade de elaborar adaptações, quando o caso, conforme suas finalidades específicas e diante de seu contexto específico (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006). As mesmas 7 obras também fazem parte das bibliografias de disciplinas do curso de Literatura e de Espanhol, com a diferença que em Espanhol uma oitava obra é citada em três disciplinas diferentes, a obra: BAKHTIN, M. (1999) *Estética da criação verbal*. Este fato evidencia uma diferenciação em uma perspectiva qualitativa na estrutura do curso de Espanhol diante dos outros dois cursos. Essa obra, mais especificamente em seu capítulo “Os gêneros do discurso”, marca uma importante definição de gêneros. Segundo os estudos de Rodrigues (2004), desde a Antiguidade, o campo artístico-literário e a Retórica já se ocupavam dos gêneros em seus estudos, porém em um conceito

“apartado da vida social, e não como formas discursivas que se distinguem dos gêneros de outras esferas sócio-ideológicas” (RODRIGUES, 2004, p. 422). Por isso, Bakhtin é considerado o precursor da visão de gênero em uma perspectiva social, histórica, ideológica e discursiva, uma vez que esta concepção, conforme Rodrigues (2004), está contemplada em grande parte dos trabalhos do autor, e mais especialmente ainda em *Estética da criação verbal*, no capítulo mencionado.

Dessa forma, pelo até aqui exposto, nossa assertiva é a de que aquele que cursa Letras/Literatura, e mais ainda aquele que cursa Letras/Espanhol tem mais contato com as orientações e as bases teórico-metodológicas sobre os gêneros e seu ensino do que os que cursam Inglês. Isto é, os alunos de Literatura e Espanhol são expostos a mais atividades externas, a mais séries de eventos externos do que os alunos de Inglês (VYGOTSKY, 2007). Afirmativa que vai ao encontro das respostas dos bolsistas: dos 9 bolsistas que cursam Espanhol, 56% deles afirmaram já terem estudado os aspectos teórico-metodológicos sobre os gêneros em alguma disciplina do curso, no caso dos alunos de Literatura, 75% deles fizeram a mesma afirmativa, enquanto que dos 9 bolsistas que cursam Inglês, 56% deles relataram que não se lembravam de terem estudado nada a respeito de gêneros.

1888

Diante ainda do fato da disciplina de Oficina de leitura e produção textual ter sido a mais citada pelos alunos que afirmaram terem tido contato com a teoria sobre gêneros e seu ensino em disciplinas na graduação, voltamo-nos mais uma vez ao Programa de Ensino dessa disciplina, presente nos PPCs dos três cursos e no primeiro ano dos três cursos. As análises ao documento demonstraram que tanto em sua ementa como em seu conteúdo programático nenhuma menção é feita aos gêneros, e em sua bibliografia básica apenas uma obra sobre a base teórico-metodológica sobre gêneros é citada. Dessa forma, buscando compreender sobre o que a disciplina presentifica, realizamos uma nova pesquisa com os bolsistas PIBID, questionando-os sobre quem foi o professor que ministrou a referida disciplina. Dois professores foram citados, um denominado ficticiamente de João, e o outro, também nome fictício, foi o José.

João foi o professor da disciplina de todos os alunos que cursam Espanhol e Literatura. E José ministrou a disciplina para os alunos do curso de Inglês. Frente a esse resultado, solicitamos a alguns alunos dos dois professores, os materiais didáticos que receberam durante toda a disciplina de Oficina. Ao analisarmos os materiais, a constatação foi a de que o professor João presentificou a teoria e metodologia de ensino dos gêneros por meio de outras duas obras além da listada na bibliografia do Programa de ensino, e ofereceu aos alunos várias

atividades sobre gêneros. Já no caso do material do professor José, que lecionou a disciplina de Oficina para a maioria dos alunos do curso de Inglês, nenhuma obra ou atividade sobre gêneros e seu ensino foi encontrado. Inclusive a obra citada do Programa de Ensino da disciplina também não fez parte do material oferecido por esse professor aos alunos.

Conclusão

Ao investigar o processo de formação inicial dos bolsistas ID do subprojeto Letras/Português do campus Jacarezinho, os resultados demonstraram que os alunos que cursam Letras/Espanhol e Letras/Literatura estão sendo mais preparados para ensinar a língua portuguesa tendo os gêneros como eixo organizador de suas ações pedagógicas e como conteúdo a ser ensinado, do que os alunos de Letras/Inglês. As disciplinas que foram dos dois primeiros cursos abordam a base teórico-metodológica dos gêneros textuais e os documentos orientadores das ações docentes de forma mais representativa do que as disciplinas do curso de Inglês.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo/SP: Martins Fontes, 2003.

_____/VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo/SP: Hucitec, 2006.

LEONTIEV, A.N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2.ed. São Paulo: Centauro, 2004

RODRIGUES, R.H. Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão/SC, v. 4, n. 2, p. 415-440, jan/jun. 2004.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Organizadores Michael Cole et al. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

OS PROJETOS DE PESQUISA E ENSINO COMO ESTRATÉGIA PARA FORMAÇÃO DOCENTE E PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DA GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Sandra Terezinha Malysz¹
Rosimeire Cristina Letenski²
Leila Cristina Sambati³
Eleano Alves⁴

Resumo: Com este trabalho objetiva-se socializar a pesquisa e as experiências vivenciadas no âmbito da formação de professores em atividades do subprojeto PIBID de Geografia na Unespar, Campus de Campo Mourão. O subprojeto pauta-se na articulação/aproximação entre a teoria acadêmica e o contexto educacional do ensino de geografia na educação básica, buscando a integração entre acadêmicos de licenciatura e o cotidiano das escolas de Ensino Fundamental e Médio. Os trabalhos são realizados através de atividades de pesquisa e ensino junto à escola básica, com o reconhecimento do ambiente escolar, auxílio a docência e desenvolvimento de projetos de pesquisa e ensino, focando principalmente o espaço geográfico do município. Almeja-se contribuir com uma formação consistente de professores, numa relação dialética entre ensino e pesquisa, teoria e prática, que forme o aluno do ponto de vista reflexivo, crítico e criativo para compreensão do espaço geográfico e do seu papel na sociedade.

Palavras-chave: Formação Docente. Ensino de geografia. Pesquisa e ensino. Geografia da localidade.

Introdução:

1890

Com este subprojeto objetivamos promover a articulação/aproximação entre a teoria acadêmica e o contexto educacional do ensino de geografia na educação básica, buscando a integração entre acadêmicos de licenciatura em Geografia da Unespar/Fecilcam e o cotidiano das escolas de Ensino Fundamental e Médio de Campo Mourão (Pr). Almejamos contribuir com uma formação consistente de professores, numa relação dialética entre pesquisa e ensino, teoria e prática, conhecimento científico e escolar, que forme o aluno do ponto de vista reflexivo, crítico e criativo para compreensão do espaço geográfico, do seu papel na sociedade e para responsabilidade ambiental, tanto no curso de licenciatura, quanto na educação básica.

Para o desenvolvimento deste trabalho, partimos do seguinte questionamento: Como trabalhar os conteúdos geográficos no ensino Fundamental e Médio, explorando as diferentes escalas de análise (local, regional, nacional e local), com aprofundamento teórico? Parece

¹ Me. em Geografia pela Universidade Estadual de Maringá. Coordenadora do Subprojeto de Geografia do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência da Unespar, Campus de Campo Mourão. E-mail: sandramalysz@hotmail.com.

² Professora de Geografia na Escola Estadual Marechal Rondon no município de Campo Mourão. Supervisora do Subprojeto de Geografia do PIBID/Unespar, Campus de Campo Mourão. E-mail: cristinaletenski@yahoo.com.

³ Professora de Geografia na Escola Estadual Dom Bosco, no município de Campo Mourão. Supervisora do Subprojeto de Geografia do Programa PIBID/Unespar. E-mail: sambatileila@gmail.com.

⁴ Professor de Geografia na Escola Estadual Ivone Soares Castanharo, no município de Campo Mourão. Supervisor do Subprojeto de Geografia do PIBID/Unespar. E-mail: alvesbuzetti@yahoo.com.br.

fácil, mas por que muitos alunos concluem a escolaridade básica sem conhecer a geografia do lugar onde mora, sem condições de se posicionar criticamente sobre as questões sociais, econômicas e políticas no seu município? Constatamos então que existe uma escassez de informações, publicações e material didático pedagógico sobre as questões do espaço geográfico de pequenos municípios, neste caso, de Campo Mourão.

Para o desenvolvimento do projeto, trabalhamos com a inserção de acadêmicos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – PIBID, em atividades teóricas e práticas, de pesquisa, ensino e extensão, sobre a formação docente e o ensino-aprendizagem da Geografia na perspectiva crítica. Consideramos as diferentes dimensões do conhecimento (PARANÁ, 2008) e as diferentes escalas espaciais, principalmente a escala local, em articulação com a totalidade do espaço geográfico (CAVALCANTI, 2005) e a contextualização do conhecimento.

Dominar o conhecimento geográfico é a primeira condição para que o professor desempenhe bem o seu papel, além do domínio de conhecimentos na área de psicologia, de didática e das diferentes linguagens e metodologias utilizadas em sala de aula (TARDIF, 2000; LOPES e PONTUSCHKA, 2011). O espaço do lugar e do município no qual se desenvolvem as práticas espaciais cotidianas, favorece a abstração do conhecimento e das relações entre o vivido, o percebido e o conhecimento científico, no entanto é pouco explorado no Ensino Fundamental e Médio. Partindo do espaço vivido é mais fácil compreender os fenômenos e organizar as informações, teorizar, abstrair do concreto, na busca de explicações, comparações e extrapolações (CALLAI, 1998). Este recorte espacial propicia o confronto entre as imagens cotidianas e científicas do município, a construção do conhecimento geográfico, a exploração de concepções, valores e comportamentos, reflexões sobre a gestão do município e o direito à cidade, articulação das relações cidade/campo, local/global.

Entre os objetivos específicos do projeto, destacamos: - desenvolver pesquisas sobre o conteúdo e o ensino-aprendizagem de diferentes conteúdos da geografia; - elaborar/develop atividades didático-pedagógicas explorando diferentes linguagens e metodologias para apreensão da geografia, em especial as aulas de campo; - incentivar a produção científica no ensino de geografia a partir da pesquisa e teorização das práticas cotidianas; - vivenciar a práxis pedagógica no ensino de geografia na educação básica, contribuindo com o processo ensino-aprendizagem na escola, a reflexão sobre cidadania, responsabilidade social e ambiental.

As temáticas, conteúdos e atividades foram selecionados a partir das reflexões teóricas e das lacunas e necessidades diagnosticadas para o ensino de geografia na educação básica escolar, considerando a inter-relação do conhecimento em diferentes escalas geográficas, com especial atenção para o local. Para explorar a lacuna de conhecimentos sobre o espaço local, optou-se pelo desenvolvimento de projetos de ensino e pesquisa abordando conteúdos do Ensino Fundamental e Médio, com o desafio de pesquisar e inserir no planejamento das aulas a geografia do município, no trabalho com os diferentes conteúdos curriculares.

Desenvolvimento:

As atividades foram desenvolvidas de fevereiro a outubro de 2014 por bolsistas do PIBID da Unespar, Campus de Campo Mourão⁵ em três diferentes escolas estaduais da cidade de Campo Mourão, PR. Como recorte metodológico, optou-se pela pesquisa-ação (THIOLLENT, 2007, p.16) e pelo trabalho com projetos de ensino e pesquisa.

Primeiramente, os acadêmicos, orientados pelos supervisores (professores da escola básica) realizaram a análise do ambiente pedagógico e de documentos que norteiam o ensino na escola, como o Projeto Político Pedagógico, planos de ensino e as Diretrizes Curriculares Estaduais (PARANÁ, 2008). Em um segundo momento, cada dupla de acadêmicos bolsistas desenvolveu projetos de pesquisa e ensino a partir de temáticas e conteúdos do ensino Fundamental e Médio, pré-selecionados com o desafio de trabalhar com a geografia do município de Campo Mourão. Para tanto, se fundamentaram teoricamente com leituras bibliográficas, pesquisas de campo e documentais; elaboraram e/ou selecionaram o material didático; planejaram as aulas. Em seguida desenvolveram na prática as aulas, a partir da abordagem histórico-crítica (GASPARIN, 2002 e COUTO, 2013). As atividades envolveram alunos de dez turmas do Ensino Médio e oito turmas do Ensino Fundamental.

Foram realizados grupos de estudos para reflexões sobre os encaminhamentos metodológicos e planejamento das aulas. A implementação dos projetos foi acompanhada pelos professores supervisores e pela coordenadora. As metodologias para realização das aulas foram diversificadas: aulas expositivas dialogada com projeção de slides; utilização da linguagem cartográfica, imagens e fotografias, leitura, produção textual e aulas de campo.

O maior desafio para todos foi o planejamento de aulas de campo e a articulação e contextualização do conteúdo com a realidade local. Foram realizadas aulas de campo

⁵ 16 acadêmicos, três professoras da Educação Básica, supervisoras do subprojeto PIBID de Geografia da Unespar, Campus de Campo Mourão, a coordenadora do subprojeto e professora colaboradora do colegiado de geografia da referida universidade.

associada a cada projeto de pesquisa e ensino e conteúdo trabalhado: contribuição industrial para o desenvolvimento socioeconômico do município de Campo Mourão: pequenos grupos de alunos, em pequenas indústrias do município para conhecimento do local e entrevista; - indústria e exportação: indústria Cristófoli Biossegurança e Fundação Educere; - mecanização da agricultura e seus impactos no município de Campo Mourão: Fazenda Experimental da COAMO – Cooperativa Agroindustrial Mourãoense; - vegetação, biomas: Estação Ecológica do Cerrado e Parque do Lago Azul (Cerrado, Mata Atlântica: Floresta Ombrófila Mista e Mata Estacional Semidecidual); - orientação e localização geográfica, transformação da paisagem urbana: caça ao tesouro no pátio da escola, percurso de ônibus pela cidade com parada em alguns pontos para análise da paisagem e fotografias.

Para realização das aulas de campo, as duplas de licenciandos se ajudaram monitorando grupos menores de alunos. As atividades de campo foram precedidas de aulas expositivas em sala de aula. Após as aulas de campo, ocorreu à sistematização do conhecimento apreendido, realizado de diferentes formas, dependendo de cada projeto de pesquisa e ensino.

Conclusão:

A opção pelo desenvolvimento de projetos de pesquisa e ensino pelos licenciandos contribuiu para que estes ampliassem o conhecimento da geografia do município, e aprendessem sobre os procedimentos na realização da pesquisa sobre a localidade.

O maior desafio para os acadêmicos foi justamente o mais óbvio, o conhecimento do espaço do cotidiano dos alunos e da geografia do município. Outra dificuldade foi planejar o ensino aprendizagem dos conteúdos geográficos, articulando o espaço global e nacional ao local.

A aula de campo propiciou à pesquisa aos alunos da Educação Básica, bem como a abstração do conhecimento a partir da vivência das questões geográficas do município, possibilitando partir do conhecimento do cotidiano e realizar a transposição do conhecimento científico. Permitiu ainda maior proximidade dos licenciandos aos alunos da Educação Básica.

Os acadêmicos perceberam a importância do professor pesquisador, e a necessidade da mediação do conhecimento científico para os alunos. No entanto, o pouco tempo para realização da pesquisa e das atividades de ensino, não permitiu o aprofundamento sobre as questões geográficas do município, sendo necessária a continuidade da mesma.

Os licenciandos contribuíram com o ensino-aprendizagem dos alunos da Educação Básica, principalmente no conhecimento da geografia do município. Por outro lado, a inserção dos licenciandos na escola possibilitou o conhecimento da práxis pedagógica e contribuiu para a atuação destes, na resolução dos problemas relacionados ao ensino-aprendizagem.

Referências Bibliográficas:

CALLAI, Helena Copetti. O estudo do município ou a geografia nas séries iniciais. In CASTROGIOVANNI, A. C. ; CALLAI, H.C. ; SCHAFFER, N. O. ; KAECHEER, A. K. (Orgs.) Geografia em sala de aula: práticas e reflexões. Porto Alegre: AGB, 1998, p. 1-76.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia, escola e construção do conhecimento. São Paulo: Papirus, 2005.

COUTO, Marcos A. C. Ensino de Geografia: abordagem histórico crítica. In. Revista Tamoyos. Departamento de Geografia da UERJ, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2 (2009). Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoyos/article/view/1001>>. Acesso em: 10/2/2013.

GASPARIN, João Luiz. Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

LOPES, Claudivan S. e PONTUSCHKA, Nídia N. Mobilização e construção de saberes na prática pedagógica do professor de Geografia. *Geosaberes* [online], 2011, vol. 2, n. 3, p. 89-104. Disponível em: <<http://www.geosaberes.ufc.br/seer/index.php/geosaberes/article/view/89/pdf38>> Acesso 2013-01-16.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares Para o Ensino de Geografia. Curitiba, SEED. 2008.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 73, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400013&lng=pt&nrm=isso>. Acesso em: 21/11/ 2012.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da Pesquisa-Ação. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PARA UMA FORMAÇÃO CRÍTICO-PEDAGÓGICA: REFLEXÕES DE UM GRUPO DE ESTUDOS SOBRE A NATUREZA DA CIÊNCIA

Leandro da Silva Rocha¹
Flávia Roberta de Oliveira¹
Marcelo Pimentel da Silveira²
Neide Maria Michellan Kiouranis³

Resumo: Este trabalho apresenta a jornada de um grupo de estudos em História e Filosofia da Ciência no contexto do subprojeto PIBID de química. O relato é resultado de discussões e reflexões sobre a natureza da ciência, assim como os saberes necessários para um professor preocupado com a sua prática. Estes estudos permitiram aos integrantes do grupo o desenvolvimento da autonomia, do diálogo e principalmente das mudanças relativas ao modo de conceber a ciência, que passou de um estágio simplista para um estágio de constante vigilância, características que contribuíram para uma postura crítico-reflexiva acerca da prática pedagógica que permeia o ensino de química.

Palavras-chave: Ensino de química. Formação inicial. Natureza da ciência.

Introdução

Ensinar química não tem sido uma tarefa nada trivial, muitos são os problemas relacionados à formação do futuro professor de química, dentre estes destacamos as lacunas formativas a respeito da epistemologia e da História da Ciência. Nesse sentido, vários estudos (Gil-Pérez e col., 2001) têm mostrado o quanto é problemático o fato de o professor carregar em sua bagagem formativa concepções ingênuas acerca da Natureza da Ciência (NdC), que acabam se incrustando na prática pedagógica e podem contribuir para o desenvolvimento de uma imagem distorcida do trabalho científico.

Foi pensando nestas questões que alguns bolsistas do PIBID, subprojeto de química, da Universidade Estadual de Maringá, inquietos com as questões formativas discutidas anteriormente, criaram no ano de 2012 o GEHFC (Grupo de Estudos de História e Filosofia da Ciência), um espaço de reflexão aberto no PIBID de química para o estudo de aspectos da natureza e construção do trabalho científico e o desdobramento desses para a formação do ser professor.

De acordo com Campos e Nigro (2009), se o futuro professor não problematizar as concepções distorcidas sobre a NdC, certamente poderá acreditar que o conhecimento científico está na realidade; que este conhecimento é superior a outras formas de saberes; e

¹ Graduanda em Licenciatura em Química, (ID) Iniciação à Docência, Universidade Estadual de Maringá, flaviarobberta@hotmail.com

² Doutor em Ensino de Química, (PG) Pós-Graduação, Universidade Estadual de Maringá, martzelops@gmail.com

³ Doutora em Ensino de Química, (PG) Pós-Graduação, Universidade Estadual de Maringá, nmmkiouranis@gmail.com

que há um método único e universal para se chegar ao conhecimento científico. Tal formação pode levar o professor a pensar que a ciência é predominantemente empírica e neutra, produtora de um discurso verdadeiro e absoluto e, por consequência, desconsiderar debates, controvérsias e rupturas na história da construção do conhecimento científico.

Diante deste cenário, duas perguntas nortearam os estudos do GEHFC em 2014: Como romper com as visões distorcidas sobre a NdC e desenvolver concepções que vão ao encontro de uma imagem não deformada da ciência? E, quais são os saberes necessários para a formação de um professor capaz de refletir criticamente sobre a sua prática pedagógica?

Na busca de responder a essas perguntas, optamos por subsidiar nossos estudos na vertente pedagógica de Paulo Freire e na epistemologia de Gaston Bachelard, sendo esta última para subsidiar as discussões de cunho epistemológico acerca dos equívocos que envolvem a NdC e Freire (1996) para nos apoiar teoricamente com as reflexões que permeiam os saberes pedagógicos do ser professor.

A contribuição epistemológica de Bachelard se direciona majoritariamente para a maneira pela qual a ciência e, conseqüentemente o conhecimento científico, se constrói. A compreensão da noção de obstáculos epistemológicos⁴, entendidos como os fatores de inércia que bloqueiam o espírito científico (BACHELARD, 1996) permite ao professor refletir sobre os equívocos que envolvem a NdC, bem como contribui para o desenvolvimento de uma visão menos ingênua e mais aceitável do trabalho científico.

1896

Construída uma concepção de ciência mais vigilante, mais coerente com o processo de desenvolvimento científico, o professor terá condições de refletir criticamente sobre a sua prática. Nesse sentido, Freire (1996) apresenta um conjunto de saberes necessários ao professor que, se assim os aceitarem, poderá desenvolver uma prática educativa transformadora. Um importante saber defendido pelo educador está relacionado à capacidade de o professor, por meio de um movimento dinâmico e dialético, refletir sobre o fazer e o pensar sobre o fazer:

[...] Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. (...) Quanto mais me assumo como estou assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. (FREIRE, 1996, p. 22).

Foi pensando no GEHFC como um espaço privilegiado de reflexão sobre a prática docente do futuro professor, focado no estudo de aspectos da natureza do conhecimento científico que, desenvolvemos várias atividades reflexivas ao longo das reuniões de estudo. O

⁴ Noção que permeia sua obra *A formação do espírito científico*, publicada originalmente em 1938.

presente trabalho tem a finalidade de apresentar algumas contribuições que estes estudos proporcionaram aos membros do grupo.

Desenvolvimento do trabalho

Neste ano de 2014, foi formado um novo grupo de bolsistas do PIBID de química com a adesão de alguns destes ao GEHFC. Como muitos dos ingressantes estão matriculados nas séries iniciais da graduação e, portanto, ainda não vivenciaram as disciplinas pedagógicas da licenciatura, tampouco os ambientes de sala de aula, foi necessário elaborar um novo plano de estudos de modo que as referências teóricas selecionadas fossem acessíveis aos bolsistas.

História, Filosofia e Ensino de Ciências: A tendência atual de reaproximação (MATTHEWS, 1995), *O que é a ciência, afinal?* (CHALMERS, 1993), *O que é a ciência, do ponto de vista da epistemologia?* (MARTINS, 1999) e *Enfrentando obstáculos na transposição didática da história da ciência para a sala de aula* (PIETROCOLA e col., 2012) foram as referências de base escolhidas para fomentar as discussões no grupo durante os estudos. A escolha das referências se baseou nos seguintes critérios: relevância, qualidade e impacto dos trabalhos dos autores, a preocupação com a linguagem dos conteúdos apresentados, a facilidade de ter acesso aos trabalhos e principalmente por possibilitarem discussões que, de forma direta e indireta, envolvem as contribuições teóricas de Bachelard (1996) e Freire (1996), a que consideramos necessárias para a formação do ser professor crítico-reflexivo.

Os primeiros encontros envolveram a aplicação de um questionário que foi adaptado dos VNOS-C (*Views on Nature of Science*) e VOSE (*Views on Science and Education Questionnaire*) desenvolvidos originalmente por Lederman e col. (2002) e Chen (2006), respectivamente. Este questionário visou identificar as concepções sobre a NdC dos integrantes do grupo. Algumas das questões que comporam o questionário são: i) *O que torna a ciência diferente de outras formas de conhecimento?* ii) *O conhecimento científico requer experimento?* iii) *O conhecimento está no plano da realidade ou no plano de uma representação para esta realidade?* iv) *A teoria científica é descoberta ou inventada pelos cientistas a partir do mundo natural?* v) *Uma lei científica é inventada ou descoberta pelos cientistas a partir do mundo natural?* Parte dos resultados obtidos a partir das respostas a essas questões serão discutidos no presente trabalho.

Um olhar sobre os questionários

As respostas foram compartilhadas e problematizadas entre os membros do grupo. A escolha por estas questões permitiu um rico debate construtivo entre diferentes maneiras de conceber a NdC, convidando os bolsistas, futuros professores de química, a refletirem sobre suas visões que na maioria dos casos se pautaram em opiniões formuladas de modo espontâneo e intuitivo.

Com relação ao que difere a ciência de outras formas de conhecimento todos os integrantes mencionaram o método científico como o principal elemento que caracteriza o trabalho científico e o diferencia de outras formas de conhecimento. Alguns afirmaram que o conhecimento científico é superior a outras formas de conhecimento como o conhecimento religioso, por exemplo, porque pode ser provado por meio do método científico. Tais resultados revelam a predominância de uma visão distorcida sobre a NdC como vista em vários estudos (GIL-PÉREZ e col., 2001; LEDERMAN e col., 2002; CHEN, 2006).

Outra discussão interessante foi a que ocorreu a partir do seguinte questionamento: O conhecimento científico está no plano da realidade ou é uma representação desta? Muitos dos membros do grupo apresentaram dificuldades para compreender que o conhecimento científico não está na realidade, mas que a ciência apresenta uma maneira de representar a realidade, ou seja, é uma construção humana sobre modelos que representam a realidade. As discussões que resultaram desta questão convidaram os integrantes do grupo a pensarem sobre o significado e papel do conhecimento científico construído pelo homem acerca dos fenômenos.

As questões relacionadas a leis, teorias e hipóteses também provocaram a reflexão e o debate. Muitos não entendiam o significado de uma lei, teoria e hipótese científica. Por conta disso houve a necessidade de buscar na literatura o significado desses elementos e discuti-los no grupo.

O grupo ainda está em processo de análise dos materiais produzidos nas reuniões, como: os questionários aplicados, as resenhas, os relatos de participação entre outros. No entanto, já é possível identificar, reconhecer e problematizar como as discussões acerca da NdC contribuíram para que os integrantes do GEHFC do subprojeto PIBID de química pudessem refletir sobre o processo de construção do conhecimento científico. Esses estudos permitiram aos futuros professores de química que começassem a desenvolver uma postura crítico-refletiva do processo de ensino e aprendizagem, como pode ser constatado na seguinte fala de um integrante do grupo que começou a participar dos estudos neste ano: “*Participar*

do GEHFC sem dúvidas foi importante para mim, para minha evolução no projeto. Criei mais autonomia; venci a timidez, pois nas reuniões eu me sentia a vontade para expor minhas opiniões que eram sempre valorizadas; passei a refletir realmente sobre as minhas ações que tiveram resultados positivos tanto no PIBID quanto nas salas de aula”.

Considerações finais

A dinâmica proporcionada pelo grupo no processo de reflexão sobre as questões da epistemologia e dos saberes docentes, certamente se configura como uma estratégia importante para a formação inicial de professores no PIBID. O grupo proporcionou autonomia e amadurecimento intelectual aos bolsistas participantes, principalmente aos mentores do mesmo, que são capazes de refletir sobre a própria formação docente⁵, levando-nos a acreditar que a formação inicial de professores de ciências será muito beneficiada, quando for possível ao futuro professor se fundamentar em elementos teóricos de cunho pedagógico e epistemológico para desenvolver os saberes necessários ao ser professor crítico-reflexivo.

1899

Referências Bibliográficas

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: Contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contra Ponto, 1996.

CAMPOS, Maria Cristina da Cunha; NIGRO, Rogério Gonçalves. **Teoria e prática em ciências na escola**. São Paulo: FTD, 2009.

CHEN, Sufen. Development of an instrument to assess views on Nature of Science and attitudes toward teaching science. **Science Education**, v. 90, n. 5, p. 803-819, 2006.

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

GIL-PÉREZ, Daniel; MONTORO, Isabel Fernández; CARRASCOSA, Jaime; CACHAPUZ, António; PRAIA, João. Para uma imagem não deformada do trabalho científico. **Ciência e Educação**, v. 7, n. 2, p. 125-153, 2001.

LEDERMAN, Norman; ABD-EL-KHALICK, Fouad; BELL, Randy; SCHWARTZ, René. Views of Nature of Science questionnaire: Toward valid and meaningful assessment of learners' conceptions of Nature of Science. **Journal of Research in Science Teaching**, v. 39, n. 6, p. 497-521, 2002.

⁵ Os dois autores principais do presente trabalho são os fundadores do GEHFC e foram os protagonistas na elaboração das discussões propostas no grupo e neste trabalho.

PARÓDIAS: UMA ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DE QUÍMICA

Robsson Pereira Dias¹
Lígia Mara Cardoso²
Jéssica Estevam de Melo³

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo referir uma proposta diferenciada do ensino de química. Tendo em vista que a memorização de alguns conceitos das ciências por vezes é indispensável, foi utilizada uma metodologia no qual estimulou a criatividade dos alunos que demonstraram seus dons musicais ao construir paródias, nestas apresentando conteúdo de química ofertados no bimestre e facilitando a fixação dos mesmos. Um recurso bem visto pelos professores pois é essencial para revisão da matéria no fim do bimestre e, para os alunos uma diversão ao reestudar os temas. Segundo comentários coletados dos estudantes no fim da prática, o trabalho teve aspecto benéfico pois despertou o interesse da leitura e estreitou os laços entre docente e discentes e até mesmo entre os próprios discentes. Para a construção das paródias foi indispensável uma melhor interpretação da química onde fez o conteúdo ficar mais bem comparados com o cotidiano dos educandos.

Palavras-chave: Paródias. Músicas. Contextualização.

Introdução

Ao realizar um plano de aula em colégios públicos, pensa-se no máximo de recursos que pode ser explorado para alcançar a aprendizagem, mesmo quando existem poucas opções. Docentes passaram a enfrentar grandes obstáculos para envolver os alunos para que tenham novos conhecimentos e tornar as aulas mais atrativas.

Para Cunha (2012), o professor é mais do que o responsável por passar novos conteúdos, é o autor de novas ideias onde despertam aos alunos uma atração maior pela matéria, e nada melhor que atingir esse objetivo fazendo que os estudantes se divirtam na hora de educar-se.

Segundo Antunes (2008), existem diversas formas de conquistar a aprendizagem por diferentes caminhos: físico, onde se utiliza a expressão corporal; Interpessoal, que trabalha com o indivíduo introspectivo; Intrapessoal, que realiza a atividade com o indivíduo extrovertido; Linguístico, que expressam com palavras; Matemático, que faz o uso de pensamento lógico; Musical, onde o sujeito se interessa mais por músicas e Visual, onde é explorado o aspecto visual.

Levando em consideração essas distintas formas de aprendizagem, professores da atualidade vem mostrando diversas maneiras de apresentar os conteúdos aos discentes. Deve-se inserir à prática docente uma maneira mais contextualizada e que seja mais próxima possível do dia-a-dia do aluno (ANTUNES, 2001).

¹ Graduando Licenciatura em Química, 4º Período pela PUCPR. Bolsista do Programa Institucional de Bolça de Iniciação à Docência (PIBID). E-mail: robssonpdias@hotmail.com

² Bacharelada e Licenciada em Química Industrial, UNOPAR; pós graduada em ciências através de oficinas naturais, Bagozzi. Professora no Colégio Estadual Santa Cândida e Colégio Estadual Dona Branca do Nascimento Miranda. Supervisora do Programa Institucional de Bolça de Iniciação à Docência (PIBID). E-mail: ligia_cardoso14@hotmail.com

³ Graduando em Licenciatura em Química, 2º Período, PUCPR. Bolsista do Programa Institucional de Bolça de Iniciação à Docência (PIBID). E-mail: jessikaestevam86@hotmail.com

No trabalho desenvolvido por Silveira e Kiouranis (2008), cita a importância da música no ensino de química, os autores desenvolveram um minicurso para discussão da possibilidade de implantar paródias na disciplina de química. Mostra também neste trabalho, a visão que alunos do ensino médio tem sobre a química, muitos a consideram não importante e só serve para passar no vestibular.

Realização da prática

Ao analisar a dificuldade dos alunos de segundo ano do ensino médio do Colégio Estadual Santa Cândida, em aprender o conteúdo de “soluções”, alunos-professores do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) iniciaram um projeto para aplicações de paródias no ensino de química. Foram envolvidos 104 alunos, de três segundos anos (2ºA, 2ºB e 2ºC).

Este projeto tinha como objetivo estimular os estudantes a aprender o conteúdo de uma forma mais divertida, colocando em destaque o trabalho em equipe e mostrar que outros dons podem ser usados na escola, e que, pesquisas e leituras ajudam no aprendizado.

O projeto passou por quatro etapas essenciais, sendo essas: primeira, onde os pibidianos visitaram a sala com o objetivo de observar as aulas e investigar as maiores dificuldades dos alunos, foram passadas listas de exercícios contendo cálculos, teorias e textos onde continha aplicação da matéria no cotidiano dos estudantes, sendo os exercícios com textos o maior índice de erros pois necessitava uma melhor interpretação. Na segunda etapa, foi a construção de grupos dentro de cada turma, a intenção era que tivesse ao menos um músico em cada equipe (alunos músicos são comuns neste colégio), totalizando em todas as turmas 20 grupos estudantis. Na terceira etapa foi a criação das paródias, os educandos tiraram suas dúvidas sobre a matéria com os alunos-professores e consultavam os livros disponibilizado pelo colégio, sendo este “Química na abordagem do cotidiano” (PERUZZO E CANTO, 2010), utilizaram também a sala de informática para algumas pesquisas. A realização da quarta etapa foi a apresentação das paródias no palco do auditório do colégio, alguns alunos utilizaram auxílio de instrumentos como violão, guitarras, pandeiros e outros adotaram como ajuda o “Playback”.

1901

Discussão da prática

Segundo as observações realizadas pelos pibidianos, a prática teve um bom desenvolvimento. Ao analisar as letras das músicas, percebe-se o quanto os alunos de ensino médio aprenderam além do que o professor regente os ensinou. Um dos exemplos desse trabalho, é a paródia da música “É Preciso saber viver” que foi escrita pelos cantores e compositores Roberto Carlos e Erasmo Carlos (1968), e depois regravaada pela banda Titãs em seu decimo primeiro disco em 2003. A Parodia segue a seguinte letra:

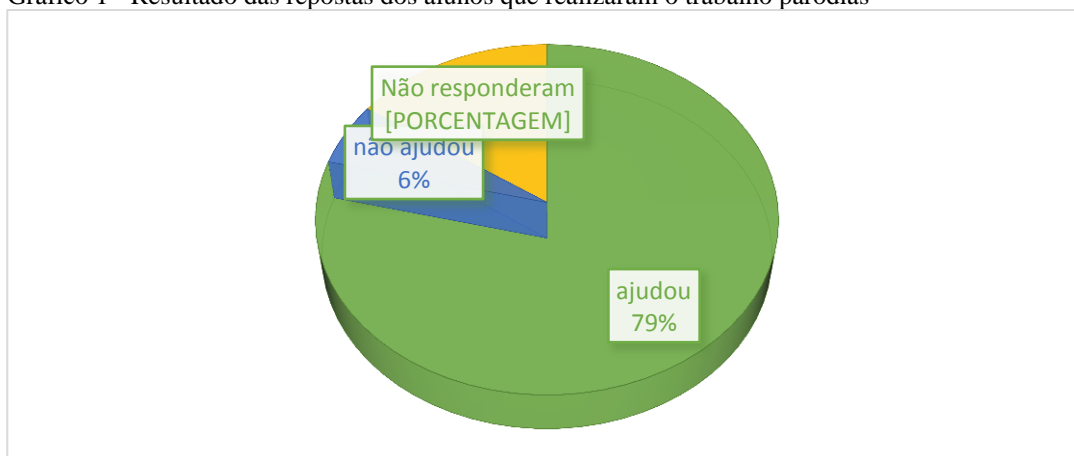
*Quem espera que a vida, seja uma solução,
Pode até ficar maluco se houver saturação.
É preciso ter cuidado pro soluto não exceder;*

*É preciso saber dissolver.
 Se o pH for menos que sete, a solução é corrosiva,
 Se você colocar o dedo vai fazer uma ferida,
 Mas dependendo da concentração nada vai acontecer.
 É preciso saber dissolver.
 (Refrão) É preciso saber dissolver (três vezes)
 Uma solução heterogênea, tem duas ou mais camadas,
 Se você “duvida” disso misture óleo com água.
 E se a mistura for homogênea só uma fase ela vai ter,
 É preciso saber dissolver.
 Na química tem vários jeitos de separar uma solução,
 Se você estudar a fundo vai compreender a decantação
 O professor sabe disso, e vai ensinar a você
 Que é preciso saber dissolver
 (Refrão) É preciso saber dissolver (três vezes).*

Ao ler essa paródia nota-se que os alunos estudaram sobre o potencial de Hidrogênio e o que pode ocorrer quando uma solução tem teor muito ácido, um assunto que não foi apresentado para a classe. Porém apenas a opinião dos pibianos não seria o suficiente para concretar essa ideia no ensino em sala de aula, por isso ao término das apresentações foi lançado aos alunos um questionário para expor suas opiniões. A questão aplicada foi: Escreva sobre o trabalho “paródias – soluções” citando: problematização, “de que forma ajudou?” e “pode ser usada em forma de aprendizagem?”. Chegando ao resultado como mostra o gráfico abaixo.

1902

Gráfico 1 - Resultado das repostas dos alunos que realizaram o trabalho paródias



FONTE: o Autor

Dentre as 82 repostas positivas foi colocado em destaque as seguintes: “Da maneira normal de ensinar não seria tão fácil a aprendizagem desta matéria, mas com a paródia tivemos que ler e entender o conteúdo para conseguir fazer a música”; “O problema maior foi inventar a música para que ela “coubesse” na música verdadeira e que fizesse sentido. Qualquer atividade prática ajuda, pois ao mesmo tempo que está fazendo está estudando. Sim, pode, pois atividades que utilizam da prática, não apenas a teoria, ajuda a fixar melhor o conteúdo”.

Entre as repostas negativas a atividade foram: “O trabalho de Paródias não me ajudou muito, eu acho que não pode ser usada como forma de aprendizagem porque não tive muitas ideias de fazer a

paródia”; “Poderia, se houvesse mais vontade da minha equipe, a maioria não tinha criatividade o que dificultou o grupo”.

Conclusão

O desafio de aprender e ensinar pode conduzir diversas dificuldades e pôr a relação entre professor e aluno em situação insignificante, dificultando o ato de aprender dos alunos e não formando um bom resultado ao término do bimestre. Assim de forma geral a proposta do trabalho paródias como estratégia no ensino de química é uma notável ferramenta para despertar o interesse nos alunos em relação à leitura, a valorizar o trabalho em equipe e estreitar laços entre discentes e docentes.

Referências

- ANTUNES, Celso. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. 7ª ed. Petrópolis / RJ: Vozes. 2001.
- ANTUNES, C. **As Inteligências Múltiplas e seus Estímulos**. Campinas / SP: Papirus, 2008.
- CARLOS, Roberto; CARLOS, Erasmo. **É Preciso Saber Viver**. Sony Music, 1968.
- CUNHA, Marcia Borin da. Jogos no Ensino de Química: Considerações Teóricas para sua Utilização em Sala de Aula. **Química nova na escola**, vol. 34, nº 2, p. 92, março. 2012.
- PERUZZO, Francisco Miragaia; CANTO, Eduardo Leite do. **Química na abordagem do cotidiano**. Vol. 2, 4ª ed. São Paulo, 2010.
- SILVEIRA, Marcelo Pimentel da; KIOURANIS, Neide Maria Michellan. A Música no Ensino de Química. **Química nova na escola**, nº 28, p. 28-31, maio. 2008.

PENSANDO A FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DA PESQUISA DOCUMENTAL: A EXPERIÊNCIA COM O PIBID

Regina Aparecida Faustino¹
Claudia Andiará Kondageski²
Claudete Rodrigues Varela Ribas³
Ivonete Haiduke⁴

RESUMO: O PIBID é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O objetivo do projeto é inserir os estudantes nas escolas de educação básica da rede pública de ensino, com intuito de desenvolverem atividades didático-pedagógicas sob orientação de professores. A pesquisa se realiza através da pesquisa de campo e observação do espaço escolar. O desenvolvimento da pesquisa ocorre em uma instituição de ensino público, e nosso objeto de estudo está voltado para análise do curso de formação de docentes (magistério). O Projeto PIBID UNINTER Pedagogia, se organiza em grupos de trabalhos “GT’s”, nosso GT atua na perspectiva problematizadora sobre a formação de professores em nível médio e análise a documentação escolar.

Palavras-chave: Formação de docente. Documentação escolar. PIBID.

1. Introdução

A pesquisa ainda em andamento iniciou-se em março de 2014, e se desenvolve com a intencionalidade de investigar, a forma que está sendo efetivada a formação docente em nível médio.

O professor na atualidade sente-se desvalorizado e não tem apoio da sociedade, tem sobrecarga de trabalho, assume funções que não estão relacionadas com o ato de ensinar, nossa proposta de trabalho é pensar a formação docente a partir destas inferências. (FACCI,2004 p 23),

Conforme dados da insatisfação dos professores nos dias atuais algumas ações estão sendo feitas para melhorar e incentivar a ação do professor como hora atividade curso como PDE e outros incentivos. É importante destacar que a pesquisa de campo, se realiza-se na escola a partir do contato direto com a comunidade escolar visando atuar não só investigativa mas de forma a contribuir no processo democrático da mesma, e somos orientadas quanto as necessidades de investigação da documentação escolar nos propicia as informações das ações que estão sendo realizadas na comunidade escolar e através de observação podemos analisar se estão sendo cumpridas no cotidiano deste espaço a escola. A metodologia utilizada nessa

¹ Aluna do Curso de Pedagogia e bolsista PIBID, pelo Centro Universitário UNINTER - Email: reginaftno@gmail.com

² Aluna do Curso de Pedagogia e bolsista PIBID, pelo Centro Universitário UNINTER Email: Claudia_maior96@hotmail.com

³ Aluna do Curso de Pedagogia e bolsista PIBID, pelo Centro Universitário UNINTER Email: claudetevarela@gmail.com

⁴ Supervisora de área do Projeto PIBID UNINTER Pedagogia, no Colégio Estadual Instituto de Educação do Paraná Prof. Erasmo Pilotto , coordenadora do curso de Formação de Docentes.

pesquisa consiste em pesquisa de campo e documental, o grupo de trabalho de documentação escolar, se insere neste projeto entende-se que :

Documentação é toda forma de registro e sistematização de dados, informações, colocando-os em condições de análise por parte do pesquisador. Pode ser tomada em três sentidos fundamentais: Como técnica de coleta, de organização e conservação de documentos; como ciência que elabora critérios para a coleta; contexto da realização de uma pesquisa, é a técnica de identificação, exploração, levantamento de documentos fontes do objeto pesquisado e registro das informações retiradas nessas fontes e que serão utilizadas no desenvolvimento do trabalho. (SEVERINO, 2007, p.124)

Como procedimentos de pesquisa utilizamos a análise de documentos: Projeto político Pedagógico ou PPP, regimento interno, matriz curricular do curso de Formação de docentes e Atas Documentais do Colégio Estadual Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto.

Importante destacar que entendemos a pesquisa documental conforme destaca Silva et al (2009) , o uso de documentos em pesquisa deve ser sempre valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. Silva et al em seu artigo ainda complementa sobre a necessidade do uso da pesquisa documental,

Quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos. (2009,p.4)

1905

2. A pesquisa documental e a experiência com o PIBID Pedagogia Uninter

2.1 Um início de percurso: caracterizando o espaço escolar a partir dos documentos

O Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto , local em que desenvolvemos a pesquisa documental está localizado em Curitiba no Paraná na rua Emiliano Pernet, nº. 92 - CEP: 80010-050 Bairro: Centro. Quanto a pesquisa documental tivemos acesso ao projeto político pedagógico na sua versão digitalizada.

Os projetos de pesquisa se caracterizam por organizarem os procedimentos necessários para a elaboração do conhecimento científico sobre os objetos, fenômenos e problemas concretos, localizados no mundo da necessidade humana. (GAMBOA,2013, p.23)

Ao analisar os documentos escolares encontramos uma grande riqueza quanto as informações solicitadas pelas coordenadoras do projeto PIBID UNINTER pedagogia. Também pudemos enriquecer nossa coleta de dados por meio de conversas com funcionários já antigos da escola e assim pudemos confirmar alguns fatos analisados no projeto político pedagógico da escola estagiada.Com base no projeto político pedagógico da escola pudemos iniciar a análise documental. A instituição de ensino tem como filosofia a construção de um

sujeito comprometido com a sociedade. Quanto aos níveis de atendimento a escola atende o ensino fundamental II (regular) do 6º ao 9º ano. Curso de formação de docentes na Educação Infantil, na modalidade Normal, em nível Médio. E Ensino Médio por blocos de disciplinas semestrais, em nível médio.

Quanto a formação do professor é indispensável que este seja graduado e a escola proporciona momentos de reuniões e grupos de estudos com os docentes que atuam na escola. Segundo o projeto político pedagógico a escola concebe a avaliação como um processo da aprendizagem do aluno, portanto, deverá envolver tanto os alunos quanto os professores para que esta norteie os planejamentos dos professores.

3 Algumas questões a considerar

A participação no projeto PIBID é de extrema importância para a qualificação profissional dos estudantes, pois por meio deste podemos encarar a realidade da escola pública em nosso país e pensar em mecanismos e sugestões que podem transformar a realidade da precarização da escola pública na atualidade.

A participação no projeto foi muito rica também, pois tivemos contato com a formação profissional docente e conhecer a maneira como a escola se organiza para formar novos educadores, pois o curso de formação de professores em nível médio é nosso objeto de estudo. Porém percebemos que há muito para se fazer com relação a formação desses profissionais, ainda temos muito para caminhar para efetivar a qualidade da formação profissional, mas o investimento no PIBID certamente já é um grande avanço para contribuir com a qualidade da educação em nosso país fazendo assim repensar a sua prática.

Como alunos (as) pibidianos (as) o projeto pode enriquecer muito a prática profissional, pois por meio de textos estudados, discussões em sala, seminários, mini cursos e participação no campo da escola pudemos alicerçar conhecimentos para certamente colocá-los em prática nas escolas, quanto tivermos o ciclo de nossa formação fechada.

A pesquisa realizada no Instituto de Educação do Paraná Prof. Erasmo Pilotto, observou-se a ação da equipe pedagógica juntamente com professores e agentes educacionais para a realização do processo de ensino e aprendizagem.

Destacamos que nos documentos analisados pode-se verificar que a escola age de forma a documentar todas as ações que envolvem as tomadas de decisões, bem como as ações do dia a dia através de suas atas. A documentação escolar como PPP (Projeto Político Pedagógico), Regimento Interno e demais Atas documentais estão disponíveis à comunidade

escolar do Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto. Entendemos que a documentação escolar é mais um aporte de pesquisa para se pensar a formação docente, e entendemos que documentos são todos os materiais produzidos no interior do cotidiano da escola, para além da documentação a qual estamos tendo acesso no momento.

Neste momento optamos por apresentar a primeira inserção do grupo de trabalho no campo de pesquisa, e esperamos apresentar dados com análises consistentes sobre esta pesquisa documental e exercício docente na escola, em nossas próximas produções.

REFERÊNCIAS

FACCI, Marilda Gonçalves. **Valorizando ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana.** Autores e Associados, Campinas, 2004

SEVERINO, Antonio Joaquim Severino; **Metodologia do trabalho científico.** 23ª. São Paulo, Cortez, 2007.

SANCHEZ GAMBOA, Silvio. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas,** Chapecó: Argos, 2013

SILVA, Jackson Ronie Sá et al- **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas** Revista Brasileira de História & Ciências Sociais. Ano I - Número I - Julho de 2009.
www.rbhcs.com ISSN: 2175-3423

1907

PERCEPÇÃO DE ALUNOS SOBRE A PRESENÇA DE MACACOS-PREGO NO COLÉGIO ESTADUAL JUSCELINO KUBITSCHKE DE OLIVEIRA

Renata de Fátima Nogueira Lopes¹

Maria de Fátima Domingues Frederico²

Rosangela Araújo Xavier Fujii³

Maria Júlia Corazza⁴

Resumo: Em Maringá/Paraná uma comunidade de macacos-prego, gênero *Cebus*, proveniente de um horto urbano abandonado localizado anexo a um colégio estadual, tem adentrado no recinto escolar. Com vista à Educação Ambiental, foi desenvolvido por licenciandos do curso de Ciências Biológicas, integrantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Estadual de Maringá, um levantamento (via de questionário) junto a 150 alunos do Ensino Médio, relacionado à presença desse primata no colégio, alimentação antropogênica e interações ecológicas (transmissão de doenças, domesticação e aumento da população em função do excesso de alimentos). Os dados foram analisados segundo os pressupostos teóricos e metodológicos da Análise de Conteúdo, evidenciando que os estudantes compreendem a presença dos macacos no colégio como fator de risco à comunidade escolar, todavia, relacionam sua presença com a falta de alimento no horto.

Palavras-chave: Ensino de Biologia. Educação Ambiental. Animais silvestres no ambiente urbano.

1908

Introdução

Os macacos-prego, gênero *Cebus*, são conhecidos por sua alta capacidade adaptativa a diferentes tipos de ambientes. A dieta desses animais é formada basicamente por insetos, aracnídeos, ovos, pequenos vertebrados, folhas, flores, bulbos e principalmente, frutas e sementes (VILLAR, 2006). Todavia, com os processos de fragmentação e empobrecimento de habitats, a espécie tem incluído na dieta itens alimentares exógenos.

Por apresentarem elevada flexibilidade comportamental, capacidade de aprendizagem e adaptabilidade a habitats degradados, também tem sido relatado interações cada vez mais estreitas e conflituosas entre macacos-prego e humanos. Saito *et al.* (2010) ao pesquisarem as interações entre macacos-prego e humanos no Parque Nacional de Brasília, constataram que praticamente 80% das interações envolveram a presença de comida, oferecida espontaneamente pelos humanos, recolhida pelos primatas do lixo ou “roubadas” dos visitantes, frente a redução do medo de se aproximar dos humanos.

¹ Graduanda do curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Maringá, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, re_fnlopes@hotmail.com

² Professora de Biologia do Colégio Estadual Juscelino Kubitschke de Oliveira, fatifrederico@hotmail.com

³ Doutoranda em Educação para a Ciência e a Matemática (PCM/UEM), rosangelafujii@yahoo.com.br

⁴ Pós Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática, Departamento de Biologia, mjcorazza@gmail.com.br

Essa redução do medo tem sido observada em um grupo de macacos-prego do Horto Florestal Dr. Luiz Teixeira Mendes, um parque urbano abandonado, localizado em Maringá, região noroeste do Paraná. Segundo informações de professores, alunos, pais, equipe diretiva e demais funcionários do Colégio Estadual Juscelino Kubitschek de Oliveira, os macacos-prego adentram no colégio em busca de alimento fornecido pela comunidade escolar, ou recolhidos do lixo. Em função das constantes reclamações de moradores do entorno do parque, foi realizado, a pedido da prefeitura municipal de Maringá, um levantamento da população de macacos-prego no Horto Florestal. Constatou-se que havia no parque uma superpopulação de macacos, resultando na transferência de alguns desses animais para uma reserva particular em Mauá da Serra (a 115 quilômetros de Maringá, no ano de 2006).

Saito *et al.* (2010) explicam que a simples disponibilidade de informação à população para não alimentação desses animais se configura como pouco eficaz, ressaltando a necessidade de um conjunto de ações relacionadas à Educação Ambiental. Nesse contexto, o presente estudo investigou quantitativa e qualitativamente, por meio de questionários, a percepção de 150 alunos do Ensino Médio do Colégio Estadual Juscelino Kubitschek de Oliveira (Colégio JK), em relação à alimentação antropogênica disponibilizada a comunidade de macacos-prego do horto, para de posse dessas informações, propor ações de Educação Ambiental junto à comunidade escolar, relacionadas à convivência entre macacos-prego e humanos em um ambiente urbano.

1909

Desenvolvimento

O questionário foi composto por um total de 20 questões, sendo três relacionadas ao perfil dos estudantes (idade, gênero e tempo de residência em Maringá) e as demais, à percepção em relação a presença dos macacos-prego no colégio (visualização dos macacos no colégio, motivos dessa presença, disponibilidade de alimentos no horto e pela comunidade escolar).

Os participantes da investigação, afirmaram ter idade entre 14 e 19 anos, sendo 56,6% do gênero feminino e 43,4% masculino. Em relação ao tempo de residência em Maringá, 66% dos participantes informaram residir em Maringá há mais de 10 anos e apenas 7,3% ser morador da cidade há menos de 2 anos.

Maringá projeta-se como uma cidade planejada, com qualidade de vida para seus habitantes via *slogan* midiático de “Cidade-Jardim”, “Cidade Verde”, “Cidade Ecológica”.

Bovo e Amorin (2011) explicam que, é transmitido um modelo de cidade ideal com suas áreas verdes em plena harmonia com a natureza preservada, com suas belas praças e parques. Nesse sentido, a questão relacionada ao “tempo de residência em Maringá” esteve direcionada, a investigar se os participantes da pesquisa conseguem perceber a situação de abandono e descompasso ambiental existente no Horto Florestal de Maringá, ou se, mesmo com a presença da superpopulação de macacos-prego do horto no ambiente escolar, permanecem com a ilusão de que em Maringá tudo é perfeito.

Apenas um dos participantes da investigação afirmou nunca ter observado macacos-prego do Horto Florestal no colégio. Quanto ao motivo da presença dos macacos-prego no colégio JK, 55,3% dos participantes relacionaram a busca por comida, 12,6% à fome, 23,4% à falta de comida no Horto Florestal, 2% ainda associaram à invasão do homem no habitat dos animais, 5,3% não responderam a questão e 1,4% afirmaram não saber o motivo. Para 87,3% dos estudantes, os alimentos existentes no Horto não são suficientes à comunidade de macacos-prego existentes e apenas 12% acreditam ter sim, os alimentos são compatíveis com a população de macacos existentes.

Quando questionados sobre o hábito de fornecer alimentos aos animais, 84% afirmaram ter observado esse comportamento em pessoas da comunidade escolar conforme representado na Figura 01, apesar de apenas 25,3% dos participantes da investigação também assumirem a ação.

1910

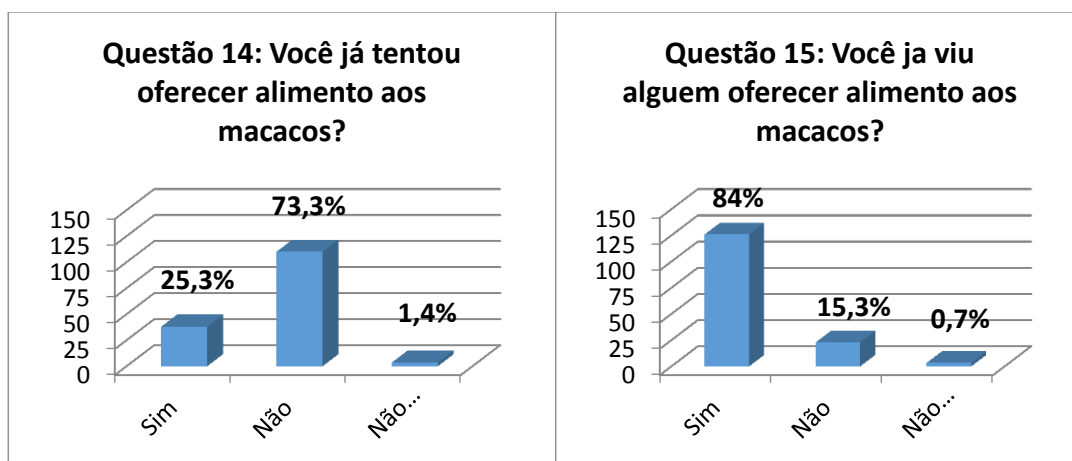


Figura 01: Resultados obtidos com a investigação.

Fonte: Elaborado pelos autores.

A investigação revelou que a oferta de alimentos antropogênicos pelos alunos à comunidade de macacos-prego do horto pode estar relacionada ao desconhecimento da alimentação desses animais, visto que considerável parte dos alunos participantes da

investigação (45,1%) afirmou acreditar que os macacos-prego só comem frutas (Figura 02).

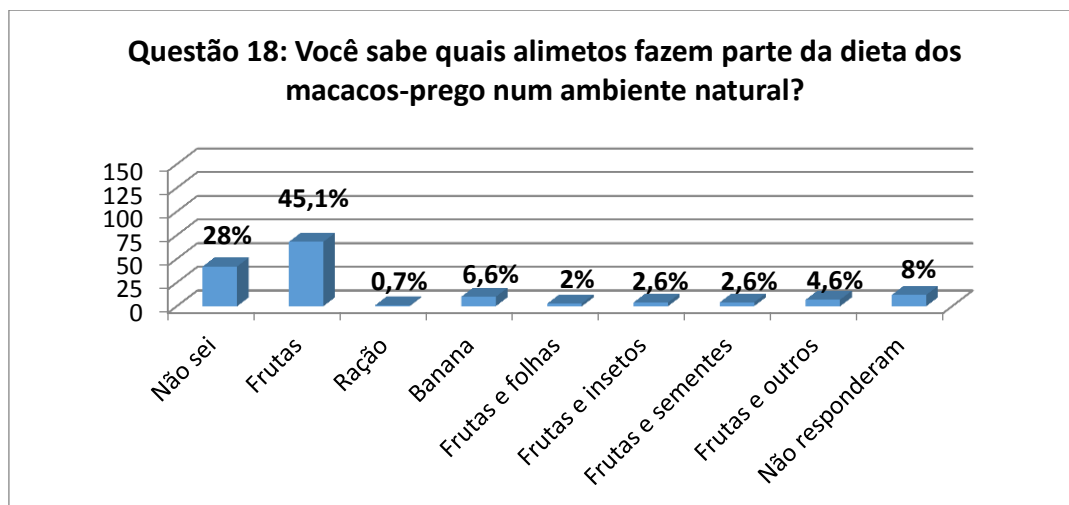


Figura 02: Resultados obtidos com a investigação
Fonte: Elaborado pelos autores.

Conforme explica Villar (2006) os macacos-prego são onívoros, sendo a maior parte da dieta formada por insetos, aracnídeos, ovos, pequenos vertebrados, folhas, flores, bulbos e, principalmente, frutas e sementes, caracterizando-o ecologicamente como um importante dispersor de sementes e predador. Todavia, com os processos de fragmentação, a espécie tem incluído na dieta itens alimentares exógenos e alimentos antropogênicos, disponibilizados.

Dentre os tipos de alimentos que são disponibilizados aos macacos-prego no Colégio JK, foram citados: salgadinhos, merenda escolar, biscoitos, pães, salgados, chips, chiclete, alimentos industrializados, bala, macarrão, doces, bolacha, paçoca, chocolate, sucos, frutas e banana. Apenas 8% dos participantes não responderam e 6% afirmaram não saber. Dentre os problemas ocasionados pela ingestão de alimentos antropogênicos pelos macacos-prego, Saito *et al.* (2010) citam o aumento nos níveis de glicose e colesterol, causando obesidade, problemas cardíacos e diabetes, cáries, déficit nutricional e alterações da função gastrointestinal e imunológica, em função do estado de contaminação e deterioração dos alimentos recolhidos no lixo. A realidade no colégio é que, além dos alimentos que são oferecidos, 91,4% dos alunos afirmaram já terem visto macacos pegando comida do lixo.

Dos participantes da investigação, 24,7% afirmou que os macacos-prego aceitam a aproximação humana e que, inclusive, já haviam tocado nesses animais (6% dos alunos). Uma aluna ainda disse que já foi mordida por um macaco ao tocar nele. Por fim, 74,7% dos participantes da investigação também consideraram que a presença desses primatas no colégio oferece riscos a comunidade escolar, citando a transmissão de doenças e a possibilidade de

ataques (mordidas e aranhões).

Como mencionado por Nakamura (2009, p.41), os macacos-prego “podem vir a atacar, em sua defesa, as pessoas que tentam se aproximar deles abruptamente” e por meio de mordidas “podem levar à transmissão de doenças como a raiva e herpes para os humanos”, visto que se configuram em reservatórios de inúmeras zoonoses, entre as quais, a varíola, sífilis e leptospirose. Assim, a presença dos macacos-prego no colégio, conforme citado pelos alunos participantes da investigação, representa riscos à comunidade escolar, ao possibilitar a veiculação de doenças infecciosas.

Conclusão

Frente a esta realidade, a investigação revelou a necessidade do desenvolvimento de ações educativas de caráter ambiental junto à comunidade escolar, no sentido de possibilitar a formação de uma percepção ambiental que vá além das simples sensações fornecidas pelos sentidos, mas imbuída de conhecimentos, valores e atitudes nessa complexa relação entre animais silvestres presentes no ambiente urbano e os seres humanos.

1912

Referências Bibliográficas

BOVO, M. C.; AMORIM, M.C.D.C.T.; Análise e diagnóstico dos parques urbanos em Maringá (PR) Brasil. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 22, p. 323-349, 2º semestre, 2011.

NAKAMURA, E. M. **Convívio entre saguis e pessoas: experiências no parque ecológico do córrego grande e entorno, Florianópolis - SC**. 2009. 66 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas) – Departamento de Ecologia e Zoologia, UFSC, Florianópolis, 2009

SAITO, C. H.; BRASILEIRO, L.; ALMEIDA, L. E. D.; TAVARES, M. C. H.; Conflitos entre macacos-prego e visitantes no Parque Nacional de Brasília: possíveis soluções. **Sociedade & Natureza**, Uberlândia, v. 3, n. 22, p. 515-524, dezembro, 2010.

VILLAR, D. **Censo e Ecologia Comportamental de Macaco-prego - *Cebus libidinosus* - em área de cerrado do Parque Estadual Altamiro de Moura Pacheco, Goiânia-GO**. 2006. 63 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Departamento de Psicologia, Universidade Católica de Goiás, Goiás, Goiás, 2006.

PERCEPÇÕES DE UMA INGRESSANTE DA LICENCIATURA DURANTE EXPERIÊNCIA PIBID INTERDISCIPLINAR

Amanda Weridyana Uller¹

Marceli Behm Goulart²

Resumo: O trabalho do professor em sala de aula é carregado de complexidade, e é nesse sentido que o PIBID assume sua primordial importância, uma vez que permite ao acadêmico uma experiência ímpar no processo de sua formação profissional, que é a iniciação à docência, desde o adentrar a universidade. O objetivo deste trabalho é apresentar um projeto interdisciplinar desenvolvido numa turma de 5º ano, bem como as percepções de uma ingressante da licenciatura.

Palavras-chave: percepções do licenciando, experiência escolares, interdisciplinaridade.

Introdução

O trabalho do professor em sala de aula é uma atividade complexa, e segundo Shulman (1987, apud MIZUKAMI, 2004) exige vários conhecimentos de diferentes naturezas, todos necessários e indispensáveis para atuação profissional. Segundo este autor estes conhecimentos podem ser categorizados em: conhecimento do conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo.

Considerando este cenário a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculada ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), criou em 2007 o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que concede bolsas a acadêmicos de licenciatura, para participarem de projetos de iniciação à docência, desenvolvidos por Instituições de Ensino Superior (IES), em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. A perspectiva de valorização do magistério passa a exercer no espaço universitário um incentivo para a formação docente. Busca-se com esse programa uma maior aproximação da teoria com a prática na licenciatura, que até então se fazia mais no momento dos estágios supervisionados obrigatórios.

A Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), participa do programa desde 2010, apresentando um expressivo crescimento percentual de participantes, sendo que seus estudantes podem ingressar desde os primeiros anos, de modo a ter sua formação acadêmica, direcionada a profissão do professor, acompanhada com a vivência nas escolas públicas de ensino fundamental e médio, desenvolvendo atividades didático-pedagógicas, orientadas pelo

¹ Bolsista PIBID Interdisciplinar UEPG - amandawuller@hotmail.com

² Coordenadora do PIBID Interdisciplinar - marcelibg@gmail.com

professor da escola, que assume a responsabilidade de exercer um papel de co-formador do licenciando, em parceria a um coordenador do curso.

A perspectiva interdisciplinar no PIBID é percebida desde o Edital 2/2009 e se solidifica na Portaria CAPES n° 096, de 18/07/2013, que permite que as instituições de ensino superior apresentem subprojetos interdisciplinares de acordo com as normas estabelecidas em edital. Com esta prerrogativa, o último edital do PIBID (Edital CAPES n° 61/2013) selecionou 167 subprojetos interdisciplinares, dentre os quais está o da UEPG. O subprojeto Interdisciplinar da UEPG está organizado em dois eixos: Eixo I - envolvendo acadêmicos dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais, em Física, em Música e Letras; e Eixo II: envolvendo 12 acadêmicos dos cursos de Licenciatura em Matemática, Geografia, Biologia e Pedagogia. Ambos os eixos propõem uma maior articulação entre as diferentes áreas dos saberes, visando propostas mais significativas ao contexto de vivência do educando, assim evitando o saber excessivamente fracionado.

O Projeto PIBID Interdisciplinar Eixo II, busca compreender a transição que acontece na passagem dos alunos das séries iniciais para as séries finais do ensino Fundamental. Para tanto, o projeto é desenvolvido em turmas do 5° ano da Escola Reitor Álvaro Augusto Cunha Rocha (de Educação Infantil e Ensino Fundamental -primeiro e segundo ciclos, em período integral) e turmas de 6° ano da Escola Profª. Hália Terezinha Gruba (terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental em período parcial), ambas instituições pertencentes ao Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), órgão complementar da UEPG.

1914

Uma experiência interdisciplinar

O CAIC está localizado no espaço da UEPG, junto ao Campus Universitário de Uvaranas e iniciou suas atividades em 1993. Atualmente possui mais de 600 (seiscentos) alunos matriculados. Sua proposta segue as diretrizes curriculares oficiais, porém a oferta de turno integral para a Educação Infantil e séries iniciais possibilita a oferta de projetos diferenciados que dinamizam o trabalho trazendo situações de exercício da solidariedade, da criatividade e da responsabilidade.

A escola assume como um de seus fundamentos a metodologia de Freinet, e anualmente os alunos são organizados em assembleias para definir o tema que será trabalhado ao longo do ano letivo, e cujo resultado é apresentado numa mostra. Este tema trabalhado na

forma de objetivos durante o bimestre, cada um traz o seu material e em conjunto dividem o conhecimento e experiências.

Como atividade integradora, o projeto institucional do PIBID/UEPG, previu o desenvolvimento do tema ‘Copa do Mundo’ por todos os subprojetos envolvidos.

O projeto desenvolvido nos 5º anos contou com a participação de seis acadêmicos sobre a coordenação das professoras responsáveis pelas duas turmas e foi realizado durante as aulas.

O projeto iniciou-se com o sorteio de dez países entre os 32 participantes da Copa, sendo que o Brasil foi deixado para os acadêmicos explorarem no fechamento do projeto. Os países sorteados foram: Chile, Rússia, Nigéria, Alemanha, Colômbia, Camarões, Holanda, Gana, Espanha e Grécia.

Após a escolha dos países, os alunos foram divididos em grupos e os países distribuídos por sorteio aos grupos. Assim cada grupo ficou responsável por um país, para pesquisar curiosidades e características específicas do seu país. As pesquisas foram voltadas para diferentes áreas de conhecimento, que abrangessem todas as licenciaturas envolvidas no projeto, buscando a interdisciplinaridade.

A articulação com a Geografia foi a de maior amplitude. Foi proposto a busca de informações específicas sobre os países como: língua oficial, capital, bandeira, localização geográfica, moeda, trajes típicos, comida típica, danças e músicas, além das festas populares.

A matemática foi introduzida na construção geométrica das bandeiras nas suas devidas proporções. Esse foi o segundo passo do projeto o desenho e a pintura da bandeira de cada país. A bandeira foi usada juntamente com a pesquisa da geografia, na confecção de um cartaz, contendo então a bandeira de um determinado país com suas características. Além dessas peculiaridades também como curiosidade foi colocado o número de vezes de participações em copas do mundo.

Percepções de uma ingressante no curso de licenciatura

Durante o desenvolvimento do projeto, tivemos que ficar alguns dias dentro da sala de aula para nos aproximarmos o que é ser docente e como podemos desenvolver pesquisa com esta faixa etária.

Como já foi descrito anteriormente, a vivência do PIBID está sendo realizada em turmas de quinto ano, fase de transição do segundo para o terceiro ciclo. Neste período, os alunos

apresentam a idade entre 10 e 12 anos, são bastante agitados, aparentando uma energia inesgotável, porém são bem curiosos o que pode ser um ponto positivo no envolvimento dos assuntos a serem trabalhados. Na turma em que atuamos, foi possível perceber uma curiosidade e a existência de lideranças que disputam a apreciação dos professores e as maiores notas.

No âmbito das tarefas escolares a escola tem uma proposta bastante interessante. Como os alunos ficam praticamente o dia todo na instituição, eles encaminham atividades para casa apenas duas vezes na semana e estas são realizadas em um caderno chamado de "caderno de compromissos". Este nome é muito propício e praticamente incute nos alunos o senso de responsabilidade pelos estudos. Além disso, os alunos também têm a possibilidade de executar atividades extras relacionadas ao campo artístico cultural, como Educação Física, ateliês e oficinas as mais diversas, no contra turno.

Percebemos que nesta fase há uma preocupação muito grande por parte da professora em fazer com que os alunos dominem principalmente as aprendizagens básicas do português e matemática, consideradas essenciais para a passagem para a etapa do terceiro ciclo, ou, segunda fase do Ensino fundamental. Contudo, muitos alunos ainda apresentam problema de escrita e dificuldade nos cálculos.

1916

Foi possível perceber que um elemento fundamental para o desenvolvimento de um projeto interdisciplinar é a disponibilidade de tempo, tanto para o planejamento em equipe interdisciplinar quanto para a execução das atividades propostas e para a abordagem didática de conceitos e conhecimentos específicos envolvidos na temática. Além disso, o tempo do projeto precisa se articular com a organização da escola. Também durante a execução das atividades foram percebidos mais alguns empecilhos notáveis, como a falta de recursos para a execução da pesquisa; falta de planejamento com os professores; maior motivação com materiais didáticos.

Este trabalho acrescentou muito em nossa preparação enquanto futuro professor, revelando aspectos presentes na docência, tanto na prática em sala de aula (organização dos alunos, indisciplina, motivação dos alunos e outros) como no planejamento desta prática (busca atividades interessante, articulação do tema com os conteúdos específicos, mobilização de conhecimentos didáticos das áreas específicas e outros). Neste sentido a equipe interdisciplinar se constitui um grupo de apoio para o professor que se propõe a desenvolver um projeto desta natureza, já que tanto o professor quanto os bolsistas contam com uma

formação disciplinar. Além disso, foi possível perceber a necessidade de uma forte articulação e comprometimento da equipe para que o trabalho se realize.

Referências

CAPES. **Portaria nº096**, de 18 de julho de 2013. Disponível em: <http://capes.com.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/Portaria_096_18jull3_AprovaRegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em: 12 de agosto de 2014.

CAPES. **Edital nº 61/2013**. Disponível em: <http://capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2014.

MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da docência: algumas considerações de L. S. Shulman. **Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 33 – 49, jul./dez., 2004. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/3838/2204>>. Acesso em: 18 set. 2014.

PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SUPERVISORES ACERCA DO DESENVOLVIMENTO DO PIBID DA UNIOESTE

Lourdes Aparecida Della Justina¹
Dulcyene Maria Ribeiro²

Resumo: Este trabalho contempla um estudo com professores supervisores do PIBID/Unioeste no ano de 2013. O objetivo é elencar e discutir algumas das percepções acerca das contribuições e desafios enfrentados no desenvolvimento do PIBID/Unioeste. A coleta de dados foi mediante uma entrevista coletiva e a análise dos enunciados foi qualitativa. Dentre as contribuições destaca-se a vivência da docência no contexto escolar pelos bolsistas de iniciação à docência. Em relação aos desafios a serem enfrentados, a necessidade de um maior diálogo entre supervisores e coordenadores de área, foi um dos apontados. O enfrentamento dos desafios levantados foi previsto no projeto PIBID/Unioeste desenvolvido no ano de 2014.

Palavras-chave: PIBID. Professores Supervisores. Formação de professores.

Introdução

A Unioeste possui 25 cursos de licenciaturas, nas áreas de Pedagogia, Matemática, Geografia, Letras, Enfermagem, Química, Filosofia, Educação Física, Ciências Biológicas, História e Ciências Sociais. No entanto, parte dos acadêmicos ingressantes nas licenciaturas abandona o curso e muitos concluintes não atuam como docentes na Educação Básica. A fim de modificar esse quadro, a Unioeste oferece aos licenciandos atividades como grupos de estudos, monitorias, iniciação científica, participação em eventos, projetos de extensão e de ensino, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) desde 2010. Até 2013 havia o envolvimento de 15 licenciaturas, em 2014 são 20. No PIBID há o envolvimento direto de professores formadores; professores supervisores e bolsistas de iniciação à docência, com o desenvolvimento de atividades na Unioeste e nas escolas parceiras.

O PIBID representa possibilidades efetivas na formação docente, no sentido de superar obstáculos relacionados às práticas dissociadas marcadas pela ruptura entre prática e teoria, entre universidade e escola. Ao possibilitar aos licenciandos a permanência contínua e prolongada nas escolas, o PIBID contribui para o desenvolvimento das diversas dimensões do ser docente. Contribui, sobretudo, para o reconhecimento da complexidade que envolve a docência e seu fazer diário.

¹Doutora em Educação para a Ciência pela Unesp/Bauru. Docente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Coordenadora de Gestão de Processos Educacionais do PIBID/Unioeste. E-mail: lourdesjustina@gmail.com.

²Doutora em Educação pela USP. Docente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Coordenadora Institucional do PIBID/Unioeste. E-mail: dulcyenemr@yahoo.com.br

Para ser professor supervisor do PIBID/Unioeste os docentes devem ser do quadro efetivo da instituição Básica do Estado do Paraná ou da Secretaria Municipal de Educação, estar lotado na escola vinculada ao projeto, estar em efetivo exercício nos dois últimos anos na escola, com atividades em sala de aula nas áreas contempladas nos projetos, ter participado ou estar participando de programas de formação continuada promovidos pela Secretaria de Estado de Educação do Estado do Paraná ou pela Secretaria Municipal de Educação ou pela Unioeste.

As docências são acompanhadas tanto pelos coordenadores de área como pelos supervisores. No âmbito da universidade, os coordenadores são responsáveis em orientar e acompanhar as atividades dos planejamentos das docências; nas escolas, os supervisores serão responsáveis pela operacionalização dessas. Essa divisão de responsabilidades pressupõe o contato direto entre esses dois professores, uma vez que uma atividade vincula-se diretamente a outra.

Assim o PIBID vem no sentido de colaborar para a superação de lacunas apontadas pela pesquisa sobre a formação de professores que apontam para a não integração da universidade com as escolas de ensino fundamental e médio, bem como a falta de interação entre os estudos teóricos e a prática docente. Tais desafios são apontados como algumas das causas da ineficiência do processo educativo, por pesquisadores como Cunha e Krasilchik, (2000) e Terrazzan (2007). Estes afirmam que os cursos de formação de professores, tanto aqueles destinados à sua preparação – formação inicial, como aqueles voltados para a sua atualização – formação continuada, vêm sendo considerados insatisfatórios.

É necessário investir na formação e desenvolvimento profissional docente, bem como legitimar os saberes construídos pelos professores ao longo de sua experiência no exercício da profissão e levá-los a pensar sobre a sua prática educacional (TARDIF, 2008). Nessa perspectiva, os professores supervisores podem contribuir para a formação inicial dos professores por meio do compartilhamento de suas vivências e conhecimentos construídos com a prática docente. Nesse trabalho temos por objetivo geral elencar e fomentar reflexões acerca de possíveis contribuições e desafios do PIBID/Unioeste presentes nos relatos dos professores da Educação Básica - Professores Supervisores.

Contexto da pesquisa

A coleta de dados ocorreu em novembro de 2013 no Encontro do PIBID/Unioeste, na reunião realizada pelas coordenadoras institucionais, com os professores supervisores. Neste

momento houve a coleta de dados mediante a transcrição de parte das falas de todos os professores presentes acerca das contribuições e desafios a serem enfrentados no PIBID/Unioeste. Estiveram envolvidos 18 professores supervisores nas discussões (PS1-PS18).

A análise foi de cunho qualitativo. Segundo Flick (2009) essa abordagem de pesquisa incide em escolher adequadamente os métodos de maneira coerente para posterior avaliação, e que esta ocorra de forma que possibilite tecer reflexões sobre o trabalho realizado levando em consideração de que esta faz parte da construção das ideias pelos sujeitos investigados.

Resultados e discussões

As possibilidades/contribuições estão relacionadas a: aceitação das atividades do PIBID por parte dos alunos da educação básica (PS1); formação continuada possibilitada pelo contato com os licenciandos (PS5); troca de experiências (PS8); vivência da realidade escolar como um todo pelos pibidianos (PS2; PS5); como fator de motivação para o supervisor (PS3; PS4; PS11); melhora das notas dos alunos da educação básica participantes de atividades desenvolvidas pelos pibidianos (PS2). Na sequência são apresentados alguns exemplos de enunciados que evidenciam tais contribuições:

As crianças gostam das atividades desenvolvidas pelo PIBID. (PS1)
Tem agregado conhecimento para nós, temos contato com leituras que não sabíamos nem por onde começar. (PS5)
Diferente do estágio, o aluno se sente a vontade até mesmo com a gente, os professores supervisores, ficamos mais próximos e trocamos ideias [...] (PS8)
Voltei a usar uma metodologia que havia deixado de lado. (PS11)
Os acadêmicos têm contato com a realidade escolar, em documentos, reuniões, conselhos, projetos de monitoria [...]. (PS2)
O PIBID é melhor que o estágio por que não é restrito à sala de aula. (PS5)
Tentei melhorar as minhas aulas, pois estou ali como exemplo. (PS3)
Há troca de ideias com os alunos pibidianos. Eles trouxeram motivação para o professor. (PS4)
Tem melhorado as notas dos alunos. Eles até passaram a gostar da disciplina [...]. (PS2)

Os desafios elencados são: falta de comprometimento de alguns acadêmicos de iniciação à docência no cumprimento de horários e tarefas (PS2); rotatividade em diferentes escolas pelos bolsistas de ID para vivenciar diferentes realidades (PS2); entender/clarear o papel do professor supervisor no PIBID (PS7); realização de mais encontros/eventos para troca de experiências dos diferentes supervisores (PS7); maior envolvimento de algumas escolas e outros órgãos educacionais com o PIBID (PS12); dificuldades na realização de pesquisa como redação de artigos por parte de professores supervisores (PS6); maior diálogo entre supervisores e professores coordenadores de área (PS18).

Uma das dificuldades é a rotatividade dos bolsistas de iniciação à docência – isso atrapalhou não deu andamento no trabalho e alunos pibidianos desanimados. Quando há continuidade nós executamos melhor o trabalho, aprendemos como fazer. (PS2)

Precisamos de formação para a supervisão, grupos para discutirmos como melhor supervisionarmos o aluno. Há a necessidade de maior troca de experiências entre professores supervisores, muitas ideias podemos aplicar de modo semelhante [...] necessidade de eventos com palestras, espaços para aprendermos. (PS7)

É necessário discutir melhor o PIBID como política educacional, a hora atividade poderia ser utilizada para as atividades do PIBID [...] é muito complicado, pois já trabalhamos 40 horas e fazemos também atividades escolares em casa. (ps12)

Entendemos que a pesquisa faz parte, mas deveríamos ter mais tempo. Há falta de respaldo da escola. (PS6)

O professor e os coordenadores de área tem que falar a mesma língua – no sentido de cobrança dos alunos. (PS18)

Como não há espaço neste resumo para discussões pormenorizadas de cada um desses aspectos, destacamos que o envolvimento com o PIBID têm colocado os professores supervisores como sujeitos de um fazer de um pensar. Tem-se, como sugere Giroux (1987) dado "voz" aos professores e reconhecido a importância dos "valores, ideologias e princípios estruturadores que dão significado às histórias, às culturas e às subjetividades definidoras das atividades diárias dos educadores".

As trocas de experiências com os pibidianos, permitida pelo contato direto e pelo papel de ser “o mestre”, ao mesmo tempo que, tem obrigado esse professor a estudar novamente, a alterar práticas e metodologias, já que ele está no papel de ser o exemplo e quer ser um bom exemplo, também permite que esse professor aprenda com esses pibidianos ou por eles, o que se configura como uma inversão do que era esperado, de que os pibidianos é que aprenderiam com esse professor. É essa relação que o põe em contato com leituras com as quais, via de regra, já não fazia, depois da sua formação inicial, que o motiva para outros estudos e que proporciona que volte também a “se formar”, pois como a alerta Zeichner (1993): "Independentemente do que fazemos nos programas de formação de professores e do modo que o fazemos, no melhor dos casos só podemos preparar os professores para começarem a lecionar" (op. cit., p. 17).

1921

Considerações Finais

Embora o PIBID esteja voltado para a formação inicial de professores para a Educação Básica e a melhoria de qualidade da Educação Básica e não inclua como um dos objetivos principais a formação continuada de professores acaba contribuindo para tal, ao fomentar a aproximação entre docentes formadores, licenciandos e professores supervisores e a troca de experiências e reflexões sobre as mesmas.

Referências Bibliográficas

CUNHA, A. M. O; KRASILCHILK, M. A formação continuada de professores de ciências: percepções a partir de uma experiência. In: **Anais** da 29ª REUNIÃO ANUAL da ANPEd [seção Formação de Professores], Caxambu, 2000.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3.ed. Porto Alegre: Artemed, 2009.

GIROUX, H. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo, 1987.

TARDIF, M. Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino. In: **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: didática e formação de professores- XIV ENDIPE. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 17-46.

TERRAZZAN, E. A. Inovação escolar e pesquisa sobre a formação de professores. In: NARDI, R. (Org.). **A pesquisa em Ensino de Ciências no Brasil**: alguns recortes. São Paulo: Escrituras, 2007, v. 1, p. 145-192.

ZEICHNER, K.M. **A formação reflexiva de professores**: Idéias e práticas. Lisboa, Educa, 1993.

PERCEPÇÕES INICIAIS DE UMA FUTURA PROFESSORA: O PLANEJAMENTO DOCENTE EM FOCO

Sara Francielly de Freitas¹
Sydione Santos²

Resumo: Este trabalho tem como objetivo apresentar reflexões iniciais de uma bolsista do PIBID, do curso de Pedagogia, a partir de sua inserção numa classe de alfabetização, de uma escola pública. O referido projeto tem como finalidade promover processos efetivos de formação docente, numa perspectiva investigativa, concretizando-se pela vivência e pelo estudo da relação alfabetização e letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A metodologia do projeto consiste em: observação participante; intervenções docentes e investigação-ação. No texto, são apresentadas reflexões sobre o “planejamento docente”, que se originaram das observações participantes e desencadearam questionamentos, provocando o olhar sobre o tema. Em função do observado, promove-se a necessidade de compreensão sobre os elementos do ciclo docente e aponta-se um eixo problematizador para as intervenções e para a pesquisa-ação na continuidade do projeto.

Palavras-chave: Formação de professores. Planejamento docente. Alfabetização e letramento.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) busca oportunizar aos acadêmicos do curso de Pedagogia da UEPG aproximarem-se da prática docente, investigando-a criticamente, de forma a subsidiar análises que tendem a permanecer e se revelar na sua prática futura.

Nessa direção, o projeto do curso de Pedagogia tem como finalidades desenvolver processos efetivos de aprendizagem da docência, numa perspectiva investigativa, além de promover a vivência e a análise científica da relação alfabetização e letramento na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Propõe-se, assim, o estudo da alfabetização e do letramento como processos indissociáveis que, juntos, promovem uma verdadeira inserção da criança no mundo da escrita (SOARES, 2004). Nesse sentido, os futuros professores, participantes do projeto, têm a possibilidade de estudar a escrita como objeto de conhecimento, os processos de aprendizagem da criança e, conseqüentemente, os processos de ensino necessários e adequados para que a alfabetização seja efetivada na perspectiva do letramento. Nessa visão, busca-se compreender a escrita como prática social e a necessidade da escola oportunizar este conhecimento com qualidade. Além disso, entende-se que esse processo deve ser relacionado à ludicidade na infância, compreendida como envolvimento efetivo nas atividades humanas, de modo prazeroso e intenso.

¹ Acadêmica do 3º ano do Curso de Pedagogia/Bolsista do PIBID. UEPG. sarafranciellydefreitas@gmail.com

² Licenciada em Pedagogia. Doutora em Educação. UEPG. sydiones@uepg.br

Para tanto, o PIBID/Pedagogia propõe uma dinâmica metodológica que envolve três fases integradas: a) Observação participante, diagnóstico e problematização de questões emergentes do processo ensino-aprendizagem; b) Projetos de intervenção: planejamento e execução de ações docentes; c) Projetos de Investigação-ação: realizados a partir dos questionamentos originados nas etapas anteriores, promovendo o estudo e enfrentamento de problemas no campo de trabalho.

Nesse contexto, este relato tem como objetivo compartilhar experiências e reflexões iniciais de uma bolsista, durante a etapa de observação participante, com o intuito de provocar novos questionamentos, alavancando uma questão de pesquisa e avanços teórico-práticos na continuidade do projeto em questão.

Algumas percepções iniciais

Em maio de 2014, tivemos a oportunidade de ingressar no citado projeto, realizando observações participantes em uma turma do segundo ano do primeiro ciclo, de uma escola municipal de Ponta Grossa. O frio na barriga apareceu antes mesmo de chegar à escola, um misto de sensações: alegria por, finalmente, inserir-nos na escola de forma contínua, mas o medo também estava presente, uma vez que nos caminhávamos para uma realidade nova. A insegurança de não sermos aceitas, ou de não nos adaptar ao programa foram sensações e pensamentos que, inevitavelmente, permearam a inserção na escola. Passadas as primeiras semanas, houve a superação dos medos e inseguranças, permitindo uma aproximação prazerosa e recheada de aprendizagens na realidade escolar. A partir das observações e estudos realizados, conseguimos iniciar a construção de uma trajetória que, sem dúvida, promoverá um novo olhar sobre a prática docente, a realidade escolar e o processo de aprendizagem da leitura e escrita.

Foi possível refletir que tornar-se professor envolve um movimento de sentimentos e questionamentos, especialmente no processo inicial da aprendizagem da docência. Percebemos, assim, que o PIBID é um espaço bastante importante, pois oportuniza que, durante o curso de formação inicial, o futuro professor já enfrente e vivencie as questões que envolvem a atividade docente, em contexto real de trabalho.

Sendo assim, apresentamos algumas reflexões, a partir dessa inserção inicial na escola e destacamos um aspecto que mereceu nossa atenção na fase de observação: a questão do ato de planejar a ação docente. Essa reflexão oportunizará questionamentos e estudos que contribuirão para compreendermos os elementos que compõem o ciclo docente. Além disso,

possibilitará também pensarmos e sistematizarmos a próxima fase do projeto, que se concretizará por meio das nossas intervenções docentes e da pesquisa-ação nas classes de alfabetização.

Sabe-se que o processo de ensino-aprendizagem não é neutro, mas perpassado por intenções, essas, por sua vez, pressupõem ações planejadas, a fim de alcançar os objetivos delimitados. Segundo Sacristán (apud: ZANON, ALTHAUS, 2010, p. 13) “o ensino pode ser concebido como uma atividade e uma profissão de planejar, situada entre o conhecer e o atuar”. Portanto, a própria profissão docente coloca o ato de planejar como indispensável.

Durante as observações realizadas na escola, uma das situações vividas chamou a atenção: durante a hora atividade de uma professora, percebemos que esta estava completando um caderno, que continha seus planos de aula, depois que as intervenções daquele dia já haviam ocorrido. Percebia-se, assim, um distanciamento entre o documento, o ensino e a aprendizagem. O que chama a atenção é o fato do planejamento ser concebido como um registro que parece ser realizado à parte do ato de ensino ou como uma obrigação, como preenchimento de um documento que se distancia da prática pedagógica. A partir dessa ocasião, todos os conhecimentos adquiridos sobre planejamento durante os três anos percorridos no curso de Pedagogia começaram a emergir, fazendo-nos questionar a forma como é compreendida a necessidade de planejar, o significado dos planos de aula e sua relação com o acompanhamento da aprendizagem do aluno.

Ao nos depararmos com dois caminhos, escolheremos aquele que levará no lugar que queremos chegar. Com isso, podemos dizer que, ao planejar, o educador precisa ter claro aonde quer chegar, pois escolhemos o caminho de acordo com o objetivo que traçamos. Considerando os alunos como centro do processo de ensino-aprendizagem, o principal objetivo é promover situações em que eles compreendam e aprendam ensinamentos necessários para a vida em sociedade, tanto no que se refere aos conhecimentos científicos quanto aos aspectos atitudinais e comportamentais. Portanto, ao planejar pensamos em nossos alunos e em suas necessidades de aprendizagem. Não podemos esquecer, então, que o planejamento envolve uma tomada de decisão por parte do professor, na relação com o projeto político e pedagógico da escola.

Dessa forma, compreendemos o planejamento como uma reflexão e estudo que fazemos na prática pedagógica escolar. Sua concretização se dá através dos diferentes planos (plano anual, semestral de aulas, projetos), que, sendo documentos, registram as decisões e estudos feitos na ação do planejamento (ZANON, ALTHAUS, 2010, p.17).

Nesse âmbito, o plano de aula é um desdobramento da reflexão que se faz antes de realizar um momento específico de ensino, mas que é inserido num planejamento mais abrangente, relacionado às finalidades do projeto político pedagógico da escola, dos princípios e conteúdos curriculares, definidos como necessários para a aprendizagem. Esse movimento não se esgota neste momento, o planejamento ganha “vida” e significado durante a intervenção docente e se prolonga na reflexão que se faz após essa ação, questão que se articula à avaliação.

Certamente, o plano de aula é de suma importância no processo de ensino-aprendizagem, pois esse é um registro de todo o trabalho realizado com os alunos, que torna a ação de planejar efetiva. A partir desses documentos, o docente consegue traçar uma rota estabelecendo a linha de saída e a linha de chegada, pois consegue visualizar, dentro do planejamento, os objetivos que os alunos atingiram, e os que precisam ser retomados, as estratégias que funcionaram com a turma, e as que não renderam os resultados esperados. Nesse sentido, o planejar, atrelado aos registros, garante à prática docente uma continuidade no trabalho realizado com os alunos, assim como demonstra o comprometimento do educador com a sua aprendizagem. Assim, um professor que menospreza o momento de planejar ensina aquilo que acha necessário, considerando aquele a quem ensina uma tábula rasa, realizando, portanto, nas palavras de Paulo Freire (1996), a “educação bancária”.

1926

Conclusão

A partir das observações realizadas na escola, atreladas aos estudos, tanto nos encontros periódicos do PIBID, como no curso de Pedagogia, podemos concluir que o planejamento é parte essencial do processo de ensino-aprendizagem, pois consiste em prever ações, resultados, intervenções didáticas que influenciarão diretamente no aprendizado do aluno. Considerando o educando como centro de toda organização pedagógica e a necessidade da transmissão-assimilação do conhecimento sistematizado, o ato de planejar torna-se necessário, pois garante o direito à educação.

Entendemos que o planejamento ocorre num movimento de ação-reflexão e ação sobre a prática docente e o processo ensino-aprendizagem. É, portanto, um ato político, pois em seus diferentes níveis (projeto pedagógico, plano de ensino, plano de aula) demonstra a intenção de promover a aprendizagem do aluno e o acesso ao conhecimento científico.

Conclui-se também que a observação é elemento essencial na formação e na atividade docente, pois promove a atenção, a abertura do olhar, a possibilidade de interrogar a prática cotidiana e, por meio da reflexão sistematizada, buscar diferentes formas de compreender o ensino e a aprendizagem. A partir dessas percepções iniciais, provocam-se as questões problematizadoras que nortearão nossas ações docentes na continuidade deste projeto, entre estas: Qual a real função do planejamento no processo ensino aprendizagem? Em que momentos o professor reflete sobre esta ação docente? Como oportunizar ao professor momentos de reflexão durante o ato de planejar? Como garantir o movimento entre planejamento e avaliação?.

Referências

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1970.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 025, p. 5 -17, jan./abr. 2004.

ZANON, D. P.; ALTHAUS M. T. M. **Licenciatura em pedagogia: didática 2**. Ponta Grossa: UEPG/NUTEAD, 2010. **1927**

PERFUMES: UMA PROPOSTA DE CONTEXTUALIZAÇÃO PARA O ENSINO DE QUÍMICA

Miliane Aparecida de Lima¹

Angélica Cristina Rivelini Silva²

Lilian Tatiani Dusman Tonin³

Resumo: Neste trabalho apresentamos uma proposta de aula de química, na qual, serão tratados os conceitos de solubilidade, concentração e preparo de soluções a partir da preparação de um perfume. Este trabalho foi desenvolvido por bolsistas do projeto PIBID Química da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Apucarana. A atividade será desenvolvida com os alunos do Colégio Estadual Padre José de Anchieta, nas turmas de terceiros anos do ensino médio. O método envolve a discussão histórica do uso e da fabricação de perfumes. As técnicas de fabricação serão discutidas juntamente com os conceitos químicos e problematizadas com o intuito de motivar a curiosidade dos alunos. Serão utilizados materiais de fácil obtenção, o que permite a realização dos experimentos por qualquer instituição escolar.

Palavras-chave: Perfumes. Funções Orgânicas. pH; PIBID.

Introdução

1928

A história do Perfume teve início desde os primórdios da humanidade, e está associada a atos religiosos, há mais de 800 mil anos. Os nossos ancestrais primitivos tomaram conhecimento dos perfumes através dos odores agradáveis que exalavam as florestas em chamas. Algumas árvores como o cedro e o pinheiro com os seus troncos odoríferos, após o domínio do fogo pelo Homem pré-histórico, eram queimadas com o intuito dos aromas exalados agradarem aos deuses. As fragrâncias agradáveis utilizadas nestes rituais (sândalo, casca de canela, raízes de cálamo, mirra, incenso, etc.), que envolviam sacrifícios animais, serviam para além de invocar os deuses também para disfarçar os cheiros mais incomodativos dos animais mortos. Assim, os primeiros perfumes terão surgido sob a forma de fumo, que pode ser confirmado pela própria origem da palavra perfume do latim per (que significa origem de) e fumare (fumaça) (GUIMARÃES et al., 2000). Perfumes são soluções que contêm substâncias aromatizadas de

¹ Aluna do Curso de Licenciatura em Química na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Apucarana e bolsista do Programa Institucional de Bolsa à Docência (PIBID). E-mail: miliane_lima@hotmail.com@hotmail.com.

² Professora do Curso de Licenciatura em Química na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Apucarana, Doutoranda em Ensino de Ciências e Coordenadora do Subprojeto Química Apucarana do Programa Institucional de Bolsa à Docência (PIBID). E-mail: arivelini@utfpr.edu.br

³ Professora do Curso de Licenciatura em Química na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Apucarana, Doutora e Coordenadora do Subprojeto Química Apucarana do Programa Institucional de Bolsa à Docência (PIBID). E-mail: liliandusman@utfpr.edu.br

odor agradável, na forma de misturas destas fragrâncias dissolvidas em um solvente, geralmente o etanol que, por sua vez, contém uma pequena quantidade de água. Os fabricantes de perfumes também adicionam na mistura os fixadores, substâncias que têm a função de retardar a evaporação da essência e, conseqüentemente, prolongar os efeitos do perfume. É comum também adicionar o propilenoglicol, para aumentar a solubilidade da essência no solvente (GUIMARÃES et al., 2000). O principal constituinte de um perfume é a essência ou óleo essencial, que são misturas complexas de substâncias voláteis, lipofílicas, geralmente odoríferas e líquidas. A designação “óleo” se deve à aparência do líquido, em geral oleosa à temperatura ambiente (JAKIEMIU, 2008). Porém, diferente dos óleos fixos como, por exemplo, o de soja, mamona ou girassol, a principal característica dos óleos essenciais é a volatilidade. É o aroma agradável dos óleos voláteis que faz com que os mesmos sejam chamados de essências. As essências podem ser de origem natural ou sintética. As de origem natural são geralmente extraídas de plantas, flores, raízes ou animais. As técnicas, usadas para isso, baseiam-se em suas diferenças de solubilidade, volatilidade e temperatura de ebulição. Uma vez obtido um óleo essencial, análises químicas permitem identificar quantos e quais componentes estão presentes. As de origem sintéticas tentam reproduzir no laboratório os aromas naturais (GUIMARÃES et al., 2000). Os produtos sintéticos têm uma grande contribuição para o meio ambiente, pois possibilitam a preservação de espécies animais e vegetais (DIAS; SILVA, 1996). Um bom perfume possui três notas: Nota de saída (cabeça), ingredientes ligeiros e voláteis que evaporam rapidamente e são sentidos logo após a sua aspersão; Nota de Coração (corpo), ingredientes menos voláteis, evaporam mais devagar e são sentidos assim que o perfume desaparece sobre a pele; e Nota de Fundo (base), ingredientes pouco voláteis que evaporam lentamente; a nota de fundo é o último acorde a ser percebido e o que permanece por mais tempo (CORBIN, 1987). Sendo assim, o perfume é uma solução composta por diversas substâncias combinadas em proporções que lhe confere suas características específicas, como a cor, o odor, a densidade e o pH. Para esta proposta, intuímos utilizar o perfume para trabalhar os conteúdos de solubilidade, concentração e preparo de soluções.

1929

Metodologia

Seguindo o roteiro, os alunos serão questionados quanto a observarem as concentrações de cada um dos componentes do perfume. Com o auxílio dos bolsistas do PIBID e a professora serão realizados os cálculos das quantidades a serem adicionadas de cada um dos produtos.

Feito isso, os alunos serão orientados a utilizarem as vidrarias de laboratório para preparem o perfume.

Roteiro da aula prática: Preparação de Perfumes

Objetivo da prática: através da atividade experimental abordar a química existente nos perfumes e seu processo de fabricação, solubilidade, concentração e preparo de soluções.

Materiais:

- * 10 mL de essência sintética (encontrada em lojas comerciais de essências)
- * 80 mL de veículo para perfume (encontrada em lojas comerciais de essências)
- * 1 Béquer de 250 mL
- * 1 Bastão de vidro
- * 1 Frasco limpo de vidro para perfumes rotulado
- * 3 gotas de fenolftaleína (indicador ácido-base)

Procedimento experimental:

Em um béquer de 250 mL, foram colocados 10 mL da essência sintética e 80 mL de veículo para perfume, misturaram-se todos os ingredientes com o bastão de vidro e obteve-se o perfume para ser colocado em um frasco limpo de vidro para perfumes, deixando descansar um dia na geladeira, outro em temperatura ambiente protegido da luz e do calor, repita este processo durante 10 dias, após este período, coloque as três gotas de fenolftaleína, observem e descrevam seus resultados.

1930

Questões que podem ser abordadas com os alunos antes ou durante a aula experimental:

- 1) Por que água e etanol (álcool) se misturam?
- 2) Por que água e gasolina não se misturam?
- 3) Por que quando exageramos na quantidade de açúcar, a água ou o suco ficam turvos?
- 4) O que você entende por polaridade?
- 5) Descreva sucintamente o que você entende por solução, soluto e solvente?
- 6) Você já realizou algum preparo de solução?
- 7) Você acha que o perfume é uma solução coloidal ou uma suspensão?
- 8) Por que realizaremos o teste de pH no perfume preparado?
- 9) Você conhece as estruturas químicas dos constituintes do perfume?
- 10) Você acha que possível preparar perfumes extraíndo óleos essenciais de plantas e flores existentes na natureza?

- 11) Como seria esse método de extração?
- 12) Você acha que possível separar estes constituintes do perfume?
- 13) Quais métodos de separação você sugere?

Conclusão

A prática proposta contribui para a aplicação de uma aula problematizada que pode trazer para os alunos uma série de questionamentos e a consequente busca por respostas. Diversas são as possibilidades de abordagem dos conceitos químicos, neste trabalho apresentamos uma proposta de trabalho que reforça a aprendizagem, facilita o entendimento dos conceitos e inicia o manuseio de vidraria de laboratório.

Referências

CORBIN, A. **Saberes e odores**: o olfato e o imaginário social nos séculos dezoito e dezenove. São Paulo: Companhia das letras, 1987.

DIAS, S. M.; SILVA, R. R. Perfumes uma Química Inesquecível. **Química Nova na Escola**, 1931 n. 4, nov. 1996.

GIORDAN, M. O papel da experimentação do ensino de ciências. **Química Nova na Escola**. n. 10, nov., 1999.

GUIMARÃES, C. C., Experimentação no ensino de química: caminhos e descaminhos rumo à aprendizagem significativa. **Química Nova na Escola**. n. 3, v. 31, ago., 2009.

SILVA, L. H. DE A.; ZANON, L. B. A Experimentação no Ensino de Ciências. In: SCHNETZLER, R. P.; ARAGÃO, R. M. R. **Ensino de Ciências**: Fundamentos e Abordagens. Piracicaba: CAPES/UNIMEP, 2000. 120-153 p.

PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO, UMA INTERVENÇÃO DO PROGRAMA PIBID UENP BIOLOGIA

Marcos Henrique Ribeiro¹
Paula Martins de Souza²
Professor Dr. Jorge Sobral da Silva Maia³
Professor Ddo. Mateus Luiz Biancon⁴

RESUMO: O conhecimento da comunidade onde uma determinada escola está inserida se mostra fundamental para o desenvolvimento de estratégias com vista a ampliar o nível de qualidade da educação pública. Desse modo o grupo de pibidianos da Universidade Estadual do Norte do Paraná, vem desenvolvendo um projeto em parceria com escolas de Jacarezinho e em Santo Antônio da Platina, tendo como ponto de partida, o estudo dos planos diretores de tais municípios, visando conhecer a realidade local. A proposta caracteriza-se por um projeto interdisciplinar na área de Educação Ambiental e Educação das relações de gênero e sexualidades. Temas por vezes ausentes da formação inicial de professores ou apresentados de forma superficial na formação continuada desses profissionais. O presente artigo, fruto de um trabalho inicial trará as perspectivas dos dois municípios presentes nos planos diretores.

Palavras Chave: Comunidade escolar. Educação Ambiental. Educação das relações de gênero e sexualidades. Plano diretor

Introdução

Atualmente o grupo de pibidianos da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), do Colegiado de Ciências Biológicas do Centro de Ciências Humanas e da Educação do Campus de Jacarezinho, vem desenvolvendo um projeto em parceria com duas escolas, a Escola Luiz Setti do município de Jacarezinho-PR e a Escola Estadual Maria Dalila do município de Santo Antônio da Platina-PR, a fim de conhecer a realidade dos dois municípios e desenvolver estratégias que melhorem a vida escolar dos alunos. Dessa forma, analisou-se os Planos diretores de ambos os municípios, que têm por finalidade orientar a política de desenvolvimento e de ordenamento da expansão urbana dos municípios em questão, tal plano é elaborado em parceria com a Câmara Municipal e sociedade Civil. O presente artigo, fruto de um trabalho inicial, trará as perspectivas dos dois municípios presentes nos planos diretores.

1932

¹ Graduando em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP
marquinhocp@hotmail.com

² Graduanda em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP
paulamartins93@hotmail.com

³ Professor do Centro de Ciências Humanas e da Educação do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Norte do Paraná- UENP
sobralmaia@uenp.edu.br

⁴ Professor do Centro de Ciências Humanas e da Educação do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Norte do Paraná- UENP
mateusbiancon@uenp.edu.br

O município de Santo Antonio da Platina teve sua fundação no ano de 1914, possui uma área territorial de 720,183 km². Por conta da grande circulação comercial, o município tornou-se um polo para a população local e da região.

Sua população, de acordo com o último censo, está em aproximadamente 44.754 mil habitantes e destes a maioria se aplica em um público jovem com a faixa etária de 20 à 24 anos, apresentando uma economia voltada para a área comercial. O índice de desenvolvimento humano (IDH) está em 0,718 segundo o último censo em 2010.

O município possui grande perspectiva no setor da educação, e objetiva oferecer uma educação com qualidade, desenvolvendo atividades que sejam diversificadas e que atendam a demanda populacional da cidade como fica evidente no artigo 14 e 15 do plano diretor do município:

Art. 14. São objetivos para a política de EDUCAÇÃO assegurar condições apropriadas para o exercício das atividades educacionais; II. atender a demanda da educação; III. expandir os programas de atendimento; IV. fortalecer e democratizar a gestão das atividades educacionais. **Art. 15.** São diretrizes para a política de EDUCAÇÃO: II. atender a demanda de ensino infantil; III. desenvolver atividades de apoio pedagógico; IV. desenvolver as atividades complementares de ensino; V. eliminar o analfabetismo; VI. modernizar a gestão administrativa; VII. assegurar a participação da população.(PARANÁ, 2006)

1933

Diante do exposto pelo plano diretor, o município apresenta compromisso com as questões sociais do desenvolvimento público.

Já o município de Jacarezinho está localizado, como Santo Antônio da Platina, na Mesorregião geográfica Norte Pioneiro, possui uma área de 602.528 km², com uma população estimada em 40.232 habitantes, 88% dos habitantes vivem na zona urbana, enquanto que 12% vivem na zona rural. A densidade demográfica do município é de 64,74 hab/km², a taxa bruta de natalidade é de 15,46 mil habitantes. O índice de desenvolvimento humano (IDH) está em 0,743 segundo o último censo em 2010. O índice de Gini⁵ da renda domiciliar per capita, é de 0,5404.

A atividade econômica predominante é Indústria de transformação, seguida pelas atividades de comércio, reparação de veículos automotores e motocicletas e ainda agricultura, pecuária, produção florestal, pesca e aquicultura. O setor com maior investimento municipal é a educação, seguida pela saúde e administração.

Atualmente há 9.822 matrículas no ensino regular, desde a creche até o ensino profissional, 175 matrículas na educação especial, 1.442 na educação de Jovens e Adultos e

⁵ Cálculo utilizado para medir o grau de concentração de renda em determinado grupo, o valor varia de 0 a 1, onde 0 representa igualdade de renda entre a população, e 1 o oposto.

3.396 estão matriculados ou já concluíram o Ensino Superior. A taxa de distorção de idade está entre 24% para o ensino fundamental e 29,5% para o ensino médio, com um percentual de abandono de 2,0% para o Ensino fundamental e 8,5% para o Ensino Médio.

Considerando os presentes dados, e analisando o objetivo do projeto interdisciplinar a ser trabalhado pelo PIBID, o conhecimento da comunidade onde a escola está inserida se mostra fundamental. Uma vez que é preciso conhecer as dinâmicas ligadas às questões ambientais regionais para entender como os problemas ambientais são considerados do ponto de vista da comunidade e do poder público. Ainda, buscamos identificar as políticas afirmativas, de inclusão e de combate ao preconceito ligado às questões raciais, sexuais entre outras que podem contribuir para enfrentamento qualificado dessas questões.

Sendo assim, a relação entre escola e sociedade, torna-se importante na medida em que se buscam novos caminhos para a educação escolar, caminhos estes, articulados com a posição que caracteriza a atual sociedade (KLEIN; PÁTARO, 2014).

Desenvolvimento

A organização escolar caracteriza-se por um conjunto de atividades de ordem burocrática que por vezes dificulta o processo pedagógico ampliando as tarefas cotidianas dos professores que precisam dividir seu tempo entre o preparo das aulas, as aulas propriamente ditas e as atividades administrativas, sobrecarregando o corpo docente e dificultando seu processo formativo. Esses profissionais acabam, por conta dos baixos salários, submetendo-se a excessiva carga horária, enfrentando salas superlotadas com pouco material didático disponível, dirigentes escolares muito ocupados em arranjar meios de suprir as necessidades básicas para o funcionamento da escola, e sem tempo para atender o processo pedagógico, inviabilizando uma educação de qualidade (SZYMANSKI; PEZZINI, 2014).

Promover a educação demanda a garantia de condições básicas para que a aprendizagem possa ocorrer. É fundamental um ambiente físico, uma infraestrutura escolar, que estimule e viabilize o aprendizado (NETO; et al., 2013). Também é fundamental que os professores em serviço possam aprimorar seu processo formativo, inclusive assimilando novas temáticas como as relacionadas à Educação Sexual e Educação Ambiental. Fica evidente a deficiência dos conteúdos em sua formação inicial em relação a essas abordagens emergentes, até porque não ocorriam nos cursos de graduação.

Essa defasagem da educação ambiental começou a ser pensada com a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que em seu artigo nº10 afirma: “A educação ambiental será

desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal”. Sendo assim, todos os cursos devem oferecer essa modalidade de ensino atualmente, para uma formação mais sólida dos futuros professores, e os professores já atuantes devem receber uma formação continuada para que não permaneçam com os níveis educacionais desatualizados.

Já a implantação da disciplina de Educação Sexual nos cursos de graduação ocorreu a partir do ano de 2009 com a lei numero 60/2009, tornando-a uma disciplina obrigatória, em todos os níveis de ensino, básico e secundário, aplicando-se a todos os estabelecimentos, sejam públicos ou privados e cooperativos em todo o território nacional.

Enfim, ambas as áreas, de sexualidade, Educação Ambiental são recentes na realidade escolar, desse modo enfrenta-se ainda muitos problemas relacionados com tais temas, mas que pouco a pouco estão sendo solucionados. Um próximo passo seria implementá-las no plano diretor das cidades, de forma que tais assuntos fossem mais efetivamente trabalhados nos municípios de Jacarezinho e Santo Antônio da Platina.

Conclusão

1935

Portanto, a integração escola e comunidade, torna-se fundamental na aplicabilidade de projetos pedagógicos, sendo preciso verificar a realidade escolar como prática social, identificando os elementos apontados no desenvolvimento desta comunidade.

Considerando a deficiência no processo formativo dos professores, que não contemplaram a Educação Ambiental e a Educação Sexual em seus currículos, a ação do PIBID em tais escolas voltada a tais áreas, se mostra significativo, na medida em que o objetivo do PIBID é elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e básica, aprimorando o conhecimento de futuros docentes, e influenciando positivamente na educação para que esta atinja níveis mais elevados de qualidade.

Referências

BRASIL. Presidência da República da Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. [LEI NO 9.795, DE 27 DE ABRIL DE 1999](#). Brasília, 27 de abril de 1999; 178º da Independência e 111º da República. Disponível em: <http://cultura.universia.com.br/tutoriais/monografias/12_6.jsp>. Acesso em 10 de setembro de 2014.

KLEIN, Ana Maria; PÁTARO, Cristina S. de Oliveira. **A ESCOLA FRENTE ÀS NOVAS DEMANDAS SOCIAIS: EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA E FORMAÇÃO PARA A**

CIDADANIA. Disponível em:
<http://www4.pucsp.br/revistacordis/downloads/numero1/artigos/1_escola_novas_demandas.pdf>. Acesso em 9 de setembro de 2014.

OLIVEIRA, Andréia C. do Carmo; BELICE, Renata Dias; LIMA, Deborah C. Ferreira; PAULA, Maria T. Dejuste. **RELAÇÃO ESCOLA, FAMÍLIA E COMUNIDADE: UM ESTUDO DE CASO.** XV Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e XI Encontro Latino Americano de Pós-Graduação. UNIVAP. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2011/anais/arquivos/0723_1220_01.pdf>. Acesso em 8 de setembro de 2014.

OLIVEIRA, Jaqueline Maria. **CUSTO-EFETIVIDADE DE POLÍTICAS DE REDUÇÃO DO TAMANHO DA CLASSE E DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR: UMA APLICAÇÃO DE ESTIMADORES DE MATCHING.** São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/export/sites/default/bndes_pt/Galerias/Arquivos/conhecimento/revista/rev3308.pdf>. Acesso em 10 de setembro de 2014.

NETO, Joaquim J. Soares; JESUS, Girlene Ribeiro; KARINO, Camila Akemi; ANDRADE, Dalton Francisco. **UMA ESCALA PARA MEDIR A INFRAESTRUTURA ESCOLAR.** Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99. Jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1786/1786.pdf>>. Acesso em 9 de setembro de 2014.

PARANÁ. Lei Complementar nº. 51/2013 de 22 de julho de 2013. **PLANO DIRETOR MUNICÍPIO DE JACAREZINHO.** Publicado no Diário Oficial do município, em 25/07/2013

PARANÁ. Lei nº 526, de 27 de outubro de 2006. **PLANO DIRETOR MUNICÍPIO DE SANTO ANTÔNIO DA PLATINA.** Publicado no Diário Oficial do município, em 27/10/2006.

SZYMANSKI, Maria L. Sica; PEZZINI, Clenilda Cazarin. **O NOVO DESAFIO DOS EDUCADORES: COMO ENFRENTAR A FALTA DE DESEJO DE APRENDER?.** Disponível em:
<<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2007/Simp%C3%B3sio%20Academico%202007/Trabalhos%20Completos/Trabalhos/PDF/18%20Clenilda%20Cazarin.pdf>>. Acesso em 9 de setembro de 2014.

PIBID: CONEXÕES ENTRE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA E A FORMAÇÃO DO FUTURO DOCENTE

Marcos Antonio Mosca¹
Thays Daniela de Souza Fernandes²
Tainá Taiza de Araújo³

Resumo: A atuação dos licenciandos no PIBID de matemática visa desenvolver e trabalhar conteúdos matemáticos contemplando aplicações lógicas e axiomáticas no Ensino Fundamental, usando o método dedutivo e fazendo demonstrações de propriedades matemáticas, sempre que possível. O trabalho desenvolvido inclui construção e aplicação de jogos; resolução de problemas em contraturno; elaboração de planos de aula que torna acessível o rigor matemático. A atuação dos bolsistas tem instigado a pesquisa sobre conteúdos elementares da Matemática, como da Teoria de Números, para facilitar a compreensão e aprendizagem do estudante da Educação Básica e oferece ao licenciando a oportunidade de perceber como é ser professor. As atividades proporcionam a identificação de dificuldades apresentadas pelos licenciandos, em relação à sua futura profissão, e isso possibilita que sejam traçadas novas estratégias para vencer os obstáculos com ajuda de um professor experiente.

Palavras-chave: bolsistas, atuação, Formação.

Introdução

Observa-se nos discursos oficiais uma enorme preocupação com a Educação, em particular com a Educação Básica. A divulgação dos resultados do IDEB 2013 do Estado teve forte repercussão devido à queda deste índice.

Mesmo depois da reformulação do ensino no Brasil, por meio da Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – que designa parâmetros norteadores para a Educação Básica no país mediante o estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Educação não tem atendido às expectativas da sociedade, e o ensino de Matemática não ficou isento de críticas por parte de intelectuais e de educadores com extensa propagação pela mídia. Um aspecto destas críticas é a comparação com modelos de revolução educacional em outros países, por exemplo, a Coreia do Sul, mas sem uma proposta que viesse a se ajustar à realidade brasileira.

Reorganizar e reorientar o ensino de Matemática de modo a torná-lo uma prática escolar bem sucedida é possível? Naturalmente para combater esta “crise” deverá existir intervenção nos diversos setores que envolvem o processo de ensino e de aprendizagem, incluindo a família dos estudantes, a práxis pedagógica do professor, o currículo, a equipe pedagógica, a direção da escola e a própria sociedade, de modo a promover uma mudança de

¹ Mestre em Matemática pelo PROFMAT-UEL. Professor na rede pública de ensino do estado do Paraná e supervisor do PIBID-UEL. E-mail: mamfisica@gmail.com

² Aluna do curso de licenciatura e bolsista PIBID-UEL.

³ Aluna do curso de licenciatura e bolsista PIBID-UEL.

paradigma, “o significado das crises consiste exatamente no fato de que indicam que é chegada a ocasião para renovar os instrumentos” (KUHN, 2003, p.105).

O PIBID e a formação do futuro professor

Com o objetivo de superar os obstáculos de como ensinar e aprender matemática é necessário que o professor, em particular, o futuro professor tenha consciência de que sua formação inicial é o alicerce para mudar este cenário.

A transição de um paradigma em crise para um novo, [...]. É antes uma reconstrução da área de estudos a partir de novos princípios, reconstrução que altera algumas generalizações teóricas [...] bem como muitos de seus métodos e aplicações. (KUHN, 2003, p.116).

Para este novo perfil de formação o **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)**, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e executado em conjunto com Instituições de Ensino Superior parceiras vem ao encontro desta necessária renovação, pois tem por finalidade desenvolver e estimular a iniciação à docência contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de futuros docentes e de professores da Educação Básica, os supervisores. Além disso, o licenciando ao conhecer a realidade da sua futura profissão; os problemas e desafios que o esperam, torna-se agente da transformação que se faz necessária.

Com experiências como essas, os futuros professores começam a aprofundar seu conhecimento da matemática, a enriquecer seu repertório de soluções e estratégias, a desenvolver não apenas a habilidade de justificar seu raciocínio [...]. Eles vêem suas experiências anteriores em justaposição a essa proposta pedagógica. (FIORENTINI, NASCARATO, 2005, p.25).

O contexto universitário alia o tripé ensino, pesquisa e extensão, trazendo relevância à participação de cada agente do PIBID na realização das atividades. Se por um lado há a intervenção na formação inicial do estudante de licenciatura no eixo de ensino, por outro, a participação da comunidade escolar e dos supervisores caracteriza a extensão. Todavia, com o objetivo de analisar quais os efeitos de um trabalho simultaneamente colaborativo e participativo na formação inicial dos estudantes, o PIBID também valoriza o eixo de pesquisa, e este trabalho visa contribuir na investigação de como a aprendizagem, entendida como problemática participativa, pode ser aprimorada. O PIBID procura atuar neste tripé, valorizando ao mesmo tempo a universidade, seu conhecimento técnico, a escola com seu conhecimento prático e os saberes dos estudantes em formação.

Ademais, a proposta do PIBID permite construir um novo perfil para formação inicial do professor ao relacionar diretamente o conceito de formação inicial ao de aprendizagem permanente. Desse modo, permite que o futuro professor tenha em paralelo ao curso de graduação uma formação continuada e esta tem o caráter de oportunizar a aplicação de conhecimentos apropriados enquanto estudante no seu futuro campo de atuação, evitando assim a tomada de consciência de suas carências de formação quando estiver sozinho exercendo sua profissão.

A necessidade de formação permanente surge associada, em um primeiro momento, às próprias carências da formação inicial, porém, existe uma razão de maior peso pela qual se deve reiterar sua necessidade [...]. E isso porque [...] muitos dos problemas que devem ser tratados não adquirem sentido até que o professor se depare com eles em sua própria prática. (CARVALHO, GIL-PÉREZ, 2001, p.77).

A atuação do bolsista

Com o objetivo de auxiliar nossos alunos a ultrapassar suas dificuldades e limitações na disciplina de matemática e por conseguinte melhorar o índice no IDEB propôs-se um projeto em contraturno escolar para atendimento de quatro turmas de ensino fundamental. Cada turma tem duas horas de aulas, em horário diferente de suas aulas regulares. Estes alunos são atendidos por bolsistas do III PIBID – UEL.

1939

O objetivo das aulas em contraturno é oferecer aos estudantes da escola um tempo extra para tirar dúvidas que eventualmente tenham ficado sobre algum conteúdo das aulas regulares; revisar assuntos estudados e não apropriados em anos anteriores; fazer exercícios da tarefa de casa; além de serem desafiados com outras questões que os levem a usar os conhecimentos matemáticos adquiridos na escola ou fora dela. Outro propósito deste projeto é aproximar o licenciando da escola, dos alunos e do cotidiano dos professores da Educação Básica.

Entre as funções do bolsista, menciona-se o desenvolvimento de atividades em sala de aula junto com o professor supervisor, sempre com foco em aplicações lógicas e axiomáticas dos conteúdos. Para dar um exemplo de como os bolsistas pensam e aplicam seus conhecimentos nas aulas com alunos do ensino fundamental, ilustra-se abaixo, por meio de parte do plano de aula de uma bolsista do PIBID de matemática, como foi abordado o conjunto dos números naturais e o conjunto dos números inteiros em duas turmas do 8º ano.

Abordagem axiomática do conjunto dos números naturais no 8º.

A bolsista começou sua aula sobre o conjunto dos números naturais baseando-se em MOSCA (2013), dizendo que:

Desde pequenos as crianças aprendem a contar, normalmente com seus familiares contam coisas, objetos, os dedos da mão, por exemplo: 1, 2, 3, 4, e assim por diante. Estes números são chamados de números naturais e servem basicamente para contar. Representa-se o conjunto dos números naturais da seguinte forma:

$$\mathbb{N} = \{1, 2, 3, 4, \dots\}.$$

O conjunto dos números naturais pode ser caracterizado a partir de quatro propriedades fundamentais, chamadas de axiomas de Peano. Em linguagem elementar pode-se dizer o seguinte:

Axioma 1: todo número natural possui um sucessor e este é único.

Axioma 2: números naturais distintos possuem sucessores distintos.

Axioma 3: existe um único número natural que não é sucessor de nenhum outro representado pelo símbolo 1.

Axioma 4: Se um conjunto de números naturais contém o número 1 e, além disso, contém o sucessor de cada um de seus elementos, então esse conjunto coincide com \mathbb{N} .

1940

É importante observar que o ápice destes axiomas, para este nível de ensino, encontra-se na palavra sucessor.

O trecho acima expõe parte da aula que a bolsista ministrou. Neste trabalho a intenção é mostrar que é possível fazer uma conexão entre o conhecimento que o licenciando adquire no curso de licenciatura e o conteúdo que ele deve abordar na Educação Básica. Parece não fazer sentido aprender no curso superior, para citar apenas um exemplo, que a construção do conjunto dos números naturais está alicerçada em quatro axiomas e não mencionar este fato aos estudantes.

Conclusão

É importante que o licenciando seja expostos a situações que possa ajudá-lo a ter uma formação sólida, para que se torne um professor com autonomia e competência alcançando as expectativas como aluno de graduação. Embora no curso de licenciatura se ofereça a oportunidade de se ter contato com a escola de Educação Básica por meio do estágio obrigatório, é bem evidente que o PIBID conecta o futuro docente permitindo sua atuação na Educação Básica.

Referências Bibliográficas:

CANÁRIO, R. **A Escola**: das “promessas” as “incertezas”, Educação Unisinos, maio/agosto, 2008.

CARVALHO, A. M. P. de., GIL-PÉREZ, D. **Formação de Professores de Ciências**: tendências e inovações, 5. Ed., São Paulo: Cortez, 2001.

FIORENTINI, D., NACARATO, A.M. **Cultura, Formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam Matemática**. São Paulo, Musa Editora, 2005.

KUHN, T.S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**, São Paulo, Perspectiva, 2003.

MOSCA, M. A. **NÚMEROS IRRACIONAIS NO ENSINO MÉDIO: DESDOBRANDO O TEMA COM EQUAÇÕES POLINOMIAIS**. 2013. 104 folhas. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

PERRENOUD, P. **Dez Novas Competências para Ensinar**, Porto Alegre, Artmed, 2000.

PIBID: DO ENSINO SUPERIOR À SALA DE AULA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Norberto José Polsin¹

Resumo: O Programa de Iniciação à Docência é uma oportunidade de articulação entre teoria, aprendida no curso de graduação, e a prática. A vivência da sala de aula, com suas especificidades e desafios propicia aos acadêmicos atuar conscientemente, cientes de suas responsabilidades enquanto docentes no processo de ensino e aprendizagem. Evidencia-se também que não é uma profissão simples, requer formação adequada para superar os desafios e comprometimento para colaborar na transformação da sociedade. O PIBID possibilita a integração entre a Universidade e a Educação Básica, através de seus acadêmicos e professores e da atuação dos mesmos nas instituições de Ensino.

Palavras-chave: Ensino Superior. PIBID. Educação Básica/Sala de Aula.

Introdução

A sala de aula é o contexto onde o bolsista pibidiano tem a oportunidade de vivenciar os múltiplos elementos inerentes à ação pedagógica, onde lança mão de conhecimentos científicos adquiridos em sua formação acadêmica, sendo instrumento imprescindível para a prática. No Ensino Superior se ensina a aplicar os conhecimentos adquiridos e há políticas públicas que direcionam e determinam as ações educativas. Segundo a LDB 9394/96, a Educação Superior tem por finalidade, conforme o artigo 43, inciso III: “Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive”. Assim, o ensino superior visa preparar os acadêmicos para uma atuação efetiva e consciente em sociedade.

Vale ressaltar a importância do planejamento, da metodologia e da avaliação aplicados no ensino superior como estratégias para alcançar os objetivos. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência oportuniza aos acadêmicos a atuação através do acompanhamento, planejamento, elaboração e aplicação de atividades aos alunos da Educação Básica ampliando seus conhecimentos bem como a vivência de experiências únicas no ambiente escolar.

PIBID e sua Importância na Formação Docente

Há possibilidades que as práticas escolares adquiram maneiras específicas de transmissão de saberes, sendo a aula um produto vivo de um conteúdo, com base em textos de referência, de intenções e técnicas docentes, fatores estes importantes aos pibidianos na compreensão da ação docente. Para Kosslyn (2014, p. 20): “Não é repetindo teoremas e fórmulas que os alunos vão se lembrar dos ensinamentos, mas discutindo e construindo um pensamento crítico sobre o que aprendem”. Vale ressaltar ainda, a importância dos acadêmicos no ambiente escolar com oportunidades de atuação e

¹ Licenciado em Matemática pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras. União da Vitória-PR 1991. E-mail: polsin.norberto@bol.com.br

acompanhamento da evolução tecnológica integrando escola/ universidade/ tecnologia/ conhecimento e de se construir um currículo que dialogue continuamente com a vida incorporando o humano, a afetividade, a ética, as tecnologias e a comunicação. Considerando o impacto das novas tecnologias no ambiente escolar e o volume de informações disponíveis, o futuro professor deve ter o conhecimento necessário sobre o uso adequado dessas mídias para explorá-las em diferentes situações educacionais com clareza de metodologias e objetivos de aprendizagem potencializando o processo.

O PIBID oportuniza aos bolsistas o desenvolvimento de habilidades e comportamentos necessários à prática docente, proporciona o intercâmbio de informações e experiências para a prática em sala de aula através da aplicação de conteúdos aprendidos na graduação adaptando-os a realidade da instituição de ensino em que atuam e, através desta prática a possibilidade de buscar alternativas que melhor atendam a realidade vivenciada. Nessa mesma direção, Pimenta (2014, p.3) sustenta a importância da teoria na formação do docente, a qual o dota de condições para uma ação contextualizada, cujos “[...] saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificado”.

O Programa de Iniciação à docência oportuniza aos bolsistas a reflexão teórica sobre a prática na Educação Básica de forma a vivenciarem o contexto da sala de aula em sua realidade sociocultural e física. O professor não pode mais ser um mero transmissor do conhecimento, deve proporcionar um aprendizado ativo, envolvente, deve criar desafios acadêmicos à altura da complexidade de hoje, motivar o aluno a analisar e aplicar o que aprendeu. Sob este enfoque, o PIBID oportuniza a complementação da formação universitária proporcionando o acompanhamento das mudanças da sociedade atual, Morin citado por SOPELSA (2014, p. 2) enfatiza que:

É papel da universidade desenvolver a capacidade de resolver problemas, exercitar a curiosidade e explorar a dúvida; possibilitar desenvolver a argumentação, a discussão, a previsão, a desenvoltura, a atenção e o senso de oportunidade. A capacidade de argumentar, resolver problemas, de discussão e do pensamento investigativo é uma característica que se desenvolve, sobretudo, por meio de diálogo.

Na sociedade do conhecimento, onde as informações são abundantes, o papel do professor é de construir um espaço de problematização, de elaboração coletiva, de sínteses de informações e conhecimentos, estes, também trazido pelos alunos e articulados ao conhecimento teórico-científico. A relação entre conhecimento teórico e prático em si não revoluciona o aprendizado do docente em formação e nem resolve os desafios encontrados na hora de ensinar. Mas, ao buscar vivenciar essas relações o futuro professor está acercando-se da complexidade da profissão e do desafio de aprender a teoria e criar maneiras de transpor para a prática. Desta forma, compreender a complexidade da profissão professor possibilita uma reflexão acerca das ações e a necessidade de uma formação adequada.

Considerações Finais

A prática em sala de aula é muito complexa, não há modelos prontos, receitas de atuação docente e, a oportunidade que o PIBID proporciona aos bolsistas é única para o seu crescimento visto que, cada sala de aula apresenta suas peculiaridades e seus desafios, sendo necessário criar estratégias de atuação que realmente favoreçam o processo de ensino e aprendizagem, pois esta se constrói através da tomada de consciência e, quando o sujeito interage, refletindo sobre o conhecimento a ser aprendido, há uma efetiva assimilação e ampliação do seu horizonte de expectativas, sob esta perspectiva, o ensino superior, através de metodologias e práticas docentes deve incentivar a apropriação do conhecimento considerando o planejamento educacional, currículo, plano de ensino com vistas à pesquisa, a situações de ensino que promovam a busca de informações de forma que o aluno relacione com seus conhecimentos prévios, analise-as e relacione-as dando-lhes significados próprios para a sua prática como docente. Para Kosslyn (2014, p.17): “O papel da educação superior não é mais apresentar os livros, mas ensinar aplicar o conhecimento que eles proporcionam”. O ensino superior objetiva, portanto, propiciar ao aluno aprender a pensar, a buscar e utilizar todo esse conhecimento adquirido de forma consciente e crítica auxiliando na transformação da sociedade. O trabalho conjunto entre universidade e PIBID oportuniza este crescimento bem como o conhecimento da realidade das salas de aula aos futuros docentes.

1944

Referências Bibliográficas

A sala de aula ao vivo e em cores: **Contribuições da Prática de Ensino**. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/077/77vieira.htm>. Acesso em 15 set. 2014.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO. **Capítulo IV Educação Superior**. Disponível em www.planalto.gov.br. Acesso em 15 set.2014.

LIBÂNEO, J. C. **Questões de Metodologia do Ensino Superior – A Teoria Histórico-Cultural da Atividade da Aprendizagem**. Disponível em: www.ucg.br/site_docente Acesso em 02 set. 2014.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. C. e CAVALLET,V. J. **Docência no Ensino Superior: construindo caminhos**. Disponível em: <http://books.google.com.br> Acesso em 01 set. 2014.

SEED - **Diretriz Curricular Educacional – Matemática**. Disponível em: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br. Acesso em 28 ago. 2014.

SILVA, Jaime Carvalho e. **A Matemática, a Tecnologia e a Escola**. Disponível em: www.apm.pt/apm/revista/edu71/Editorial.pdf. Acesso em 28 ago. 2014.

SOPELSA, O. e AUGUSTO, M. **As metodologias que operam a mediação educativa no ensino superior**. Disponível em: www.genesys.facel.inf.br. Acesso em 29 ago. 2014.

PIBID: O PLANEJAMENTO DE AULAS – MÉTODOS, VANTAGENS E DESVANTAGENS

Luciano Barfknecht¹
Ricardo Branco²

Resumo: Este trabalho pretende abordar algumas questões referentes às discussões promovidas pelo subprojeto de Inglês do IFPR, Câmpus Palmas, acerca do planejamento didático-pedagógico e sua importância para o desenvolvimento das atividades escolares. Além disso, pretende fazer uma reflexão sobre a relação teoria e prática, isto é, considerações sobre as leituras e os debates realizados entre o grupo de pibidianos, supervisores e coordenadores e as observações de aulas de língua inglesa na escola vinculada ao Subprojeto de Inglês, orientadas pelos professores.

Palavras-chave: PIBID. Planejamento de aulas. Ensino. Língua Inglesa.

A educação pode ser entendida como um dos alicerces para a construção de uma sociedade mais desenvolvida, justa, organizada e cidadã, uma vez que por meio dela é possível modificar cursos de vidas nos mais diversos aspectos, como intelectual, social, pessoal e interpessoal.

Não em vão, os países considerados ricos investem três vezes mais do que o Brasil em Educação (de acordo com reportagem publicada na Folha de São Paulo em dezembro de 2013), mantendo seus índices compostos por confortáveis indicadores. Um maior investimento no setor, entretanto, não é garantia de uma melhor qualidade de ensino e, conseqüentemente, de um país mais desenvolvido, visto que a gestão também vem se apresentando como um sério problema, priorizando muitas vezes a quantidade do que a qualidade do ingresso dos estudantes nas escolas.

Nas palavras do economista Naercio Menezes Filho, coordenador do Centro de Políticas Públicas do Insper, mencionadas na reportagem referida, “o importante é tirar o máximo proveito dos professores, fazer avaliação de desempenho e premiar os melhores docentes”, visto que na sociedade capitalista presente, a meritocracia, através do pagamento em moeda, se faz um belo meio motivador de um profissional continuar seu progresso em ensinar, já que palavras não possuem tanto poder como antes, ou se ao menos elas provêm de

¹ Graduado em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo pela Fadep (Faculdade de Pato Branco), especialista em Comunicação Estratégica e Redes Sociais pela mesma instituição e graduando em Letras - Português/Inglês, pelo IFPR (Instituto Federal do Paraná) – Câmpus Palmas. E-mail: lucianobarfknecht@hotmail.com

² Graduando em Letras - Português/Inglês, pelo IFPR (Instituto Federal do Paraná) – Câmpus Palmas. E-mail: ricardobranco96@outlook.com

um ditador competente, mas como sabemos, a ditadura já não mais existe, cabendo ao dinheiro cumprir o papel de mediador de vontades.

Posto isso, percebe-se que há uma lacuna a ser preenchida no que diz respeito à qualidade do trabalho de profissionais de salas de aula no Brasil, e, dentre tantos aspectos, relativos à prática diária da docência que podem ser elencados e observados, situa-se o planejamento de aulas, cujo ato muitas vezes é apontado como desnecessário por alguns professores, sobretudo pelos mais experientes. Muitas vezes, esta conclusão deriva do fato de que tais professores se sentem ofendidos se forem pautados quanto à necessidade de um planejamento formal, pois o pensamento de experiência leva qualquer pessoa, em sua prática, a não mais utilizar-se de instrumentos iniciais. Isto poderia ser um aspecto positivo, mas no contexto educacional, a utilização de um planejamento sempre virá a ser útil, uma vez que o principal objetivo é antecipar e solucionar problemas. Há várias possibilidades de aprofundamento nesse tema, mas nos deteremos num aspecto mais abrangente do ato de planejar, julgando que este leve aos outros mais afunilados, se forem profundamente refletidos.

Nesse sentido, a questão não é o planejar, mas o como planejar, já que se entende que este recurso é ferramenta fundamental para um bom desenvolvimento didático-pedagógico. Assim, o presente trabalho problematiza a eficácia e influência do método de planejamento de aulas no ensino de língua inglesa em instituições de Ensino Fundamental e Ensino Médio, valendo-se de pesquisa bibliográfica sobre o tema, bem como da observação de aulas de professores de inglês atuantes em duas instituições de ensino de caráter público localizadas em Palmas - PR. A saber: Colégio Estadual Alto da Glória (CEAG) e Colégio Estadual Sebastião Paraná (CESP), ambos com oferta de Ensino Fundamental e Médio e selecionados a partir dos trabalhos desenvolvidos por uma das equipes do subprojeto Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) - Inglês, do Instituto Federal do Paraná, Campus Palmas.

Levando-se em consideração a importância de se ter um bom planejamento, questão presente no capítulo 21 do livro *The Practice of English Language Teaching*, do autor Jeremy Harmer (2001), intitulado *Planning Lessons*, partimos da observação das aulas dos professores, bem como de questões referentes à frequência do uso de um planejamento formal de aula e da influência deste, ou de sua falta, no bom desenvolvimento da aula.

O objetivo geral do trabalho é mostrar a influência que se obtém através de um bom planejamento e plano de ensino de um professor no desempenho de seus alunos, tais como

resultados na aprendizagem e apreensão dos conteúdos. Como objetivos específicos podem-se elencar: caracterizar planejamento de aulas, como seu presente paradoxo (planejamento ou receita?), a necessidade de seu pré-planejamento, sendo uma preparação dentro de uma preparação, propriamente dita, ideias de como se elaborar um planejamento, entre outros tópicos discutidos pelo autor; conscientizarmo-nos sobre a necessidade do planejar no contexto de ensinar, refletindo sobre as possíveis vantagens e desvantagens de um ato automático de planejamento, além da periodicidade do planejamento de aulas (diário, bimestral, semestral, anual); relatar índices quanto a isso nas aulas observadas de forma a cooperar para a conscientização dos bolsistas, futuros professores, que terão acesso ao presente projeto de pesquisa.

Abordamos o tema pelo nosso interesse em uma resolução de parte deste impasse, julgando ser fundamental o planejamento de aulas para que não haja perdas dentro destas, as quais são frequentes. O planejamento deve ser eficaz tanto para o aluno quanto para o professor, sendo o primeiro agraciado por um suposto despertar crítico, juntamente com seu aprendizado e minimização de uma possível evasão escolar, quando se julgar inapto a estudar. Para o segundo, como uma forma não apenas de ensinar, mas de se viver, despertando a conscientização de que para tudo se necessita preparo e planejamento, o que se espera, viabilize e favoreça a formação continuada.

Espera-se, através dos padrões dos índices levantados e do que se conhece sobre a presente realidade estudada, o pouco uso de um planejamento, se tratando de quem está recém ou há pouco tempo ingressado no ramo docente e uma melhor preparação de quem já está há um bom tempo nesta área, porém a possibilidade de veteranos possuírem um planejamento de corredor não está descartada. Estas observações nos levam a refletir enquanto futuros professores de língua inglesa, desta mesma realidade estudada, sobre quais serão as nossas posturas em relação ao ato de planejar nossas aulas. Algo é certo, àqueles mais bem preparados, visa-se o melhor aproveitamento de aulas e, conseqüentemente, maiores números de alunos que se sobressaem, inclusive em notas.

REFERÊNCIAS

HARMER, Jeremy. **The Practice of English Language Teaching**. 4th. ed. Longman, 2001.

PAÍSES ricos gastam 3 vezes mais do que Brasil em educação. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 4 dez. 2013. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2013/12/1380481-paises-ricos-gastam-3-vezes-mais-do-que-brasil-em-educacao.shtml>>. Acesso em: 24 ago. 2014.

PIBID: PRÁTICAS DOCENTES QUE PRIMAM A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

Gisele Simone Kovalski Primom¹

Resumo: Neste resumo relata-se a experiência do professor supervisor no sentido de acompanhamento, orientação e intervenção dentro do Programa PIBID, o qual oferece oportunidades de realizar atividades pedagógicas em escolas municipais de educação básica. Através dessas intervenções os ganhos não são só dos alunos atendidos pelo Programa, mas também dos bolsistas que puderam vivenciar a realidade docente, aperfeiçoar sua metodologia, contribuindo para melhorar a qualidade de educação oferecida pela escola em que atua.

Palavras-chave: PIBID. Experiência pedagógica. Intervenções. Conhecimento.

Introdução

Este trabalho objetiva refletir sobre as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação do professor demonstrando o quão importante o Programa é para o aperfeiçoamento teórico e prático do graduando, valorizando suas ações, elevando a qualidade do ensinar/aprender. Partindo da experiência como supervisora do subprojeto Pedagogia - Anos Iniciais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) será relatado a importância das intervenções didáticas sobre o ensino de alfabetização nas turmas de 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, numa Escola Municipal de Irati-PR, com o intuito de repensar estratégias de atuação na educação básica proporcionadas pelo PIBID e resultados da aplicação didática para desenvolver a oralidade, leitura e escrita, buscando a superação das dificuldades, no processo ensino aprendizagem.

Nesse sentido a interação da comunidade escolar com a supervisora traz um grande diferencial. O momento fez com que novas expectativas pudessem efetivar as práticas em sala de aula, tendo como desafio mediar as relações entre escola e universidade. Para desenvolver esta função necessitei aprofundar meus conhecimentos sobre a realidade da escola, para direcionar e orientar as bolsistas quanto a forma de agir em determinadas situações, seja em sala de aula ou fora dela, facilitando o desenvolvimento do trabalho.

Assim, foram realizadas reuniões para a interação dos bolsistas com os docentes da escola, onde foi de suma importância o esclarecimento das ações do Programa por parte da Coordenadora do Subprojeto. Desse modo, foi realizado um estudo de caso na escola com professores para verificar em que séries as bolsistas poderiam atuar. A distribuição aconteceu conforme o perfil apresentado pelas graduandas, que foram se identificando com os perfis dos

¹ Supervisora do subprojeto Pedagogia- Séries iniciais, PIBID-CAPES/ UNICENTRO.
giselekovalski@gmail.com

alunos expostos pelos professores, supervisora e coordenadora da escola. Definiram-se os dias de atuação das bolsistas que são: segunda-feira, terça-feira, quarta-feira no turno da tarde e terça-feira e quinta-feira no turno da manhã. Foi fornecido o material de apoio sobre a Proposta Municipal de Ensino, bem como o Projeto Político Pedagógico da escola, visto que estes são documentos oficiais que norteiam o fazer pedagógico da instituição de ensino.

O planejamento foi acompanhado mediante as hipóteses e dificuldades apresentadas pelas professoras regentes, as quais também puderam sugerir articulações para se chegar a superação das situações mais complexas. Após a efetivação do planejamento, este era apresentado a supervisora, que também pode sugerir a utilização de materiais concretos já existentes na escola e que ainda não estavam sendo utilizados. As bolsistas fazem apoio pedagógico em grupos por grau de dificuldade e em sala de aula para observar os avanços e prever novas metodologias que possam melhorar sua prática

Para verificar se as ações vêm ao encontro das expectativas, são realizadas reuniões bimestrais com todos os envolvidos para rever e replanejar novas ações, refletir os pontos positivos e negativos, pois só assim conseguiremos compartilhar acertos e desacertos de forma contextualizada.

1949

PIBID e escola: espaços que contribuem para a co-formação docente

O PIBID tem um diferencial na vida do graduando justamente por permitir que esses momentos de vivências aconteçam antecipadamente ao estágio obrigatório que a universidade exige em sua grade curricular. O aprofundamento teórico/prático também aparece com o intuito de preparar o bolsista para uma vida acadêmica repleta de oportunidades, que podem aproximá-lo da realidade do aluno e da participação no dia a dia da escola com mais engajamento. O Programa também permite que a escola seja visualizada como um campo de pesquisa no qual o bolsista pode observar e experienciar aquilo que é debatido tanto nas aulas como nos espaços formativos. Isso garante um trabalho com afinco entre universidade e escola para a formação de professores com excelência.

Por isso pode-se dizer que a prática pedagógica cotidiana do docente exige algumas ações que muitas vezes não são aprendidas pelos mesmos na sua formação, seja ela inicial ou continuada e nem nos currículos impostos pela instituição escolar.

Como relata Borges, (1998), Tardif, (1998) e Pimenta, (2002):

Estes saberes são produzidos e apropriados ao longo de sua história de vida, no “chão” da escola, em sua prática pedagógica diária, nas relações entre professores,

entre estes e os alunos, entre os docentes, a escola e sua organização e entre os professores e os seus próprios saberes como os saberes da experiência, ou seja, aqueles saberes que são advindos da intervenção pedagógica do professor na escola, em suas turmas, na organização do trabalho pedagógico, em sua própria história ao longo de sua vida. (PIMENTA, 2002, p.15).

No espaço escolar as bolsistas planejam juntamente com os docentes quais os meios mais eficientes de atingir os alunos com dificuldades, de acordo com a Proposta Curricular do Município e os cursos de formação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação como Pró-Letramento e Pacto. O atendimento aos alunos com dificuldades no processo de alfabetização ocorre em pequenos em grupos. Contudo, as bolsistas atendem a estas crianças também em sala de aula, para ver o progresso que cada um consegue desenvolver, de acordo com seu ritmo e limites.

Enquanto supervisora encontrei a possibilidade de interagir com o meio escolar compartilhando as práticas pedagógicas, observando os avanços, potencialidades alcançadas, bem como o acesso de conhecer as potencialidades e fragilidades do cotidiano escolar, além da troca de experiências, que juntos podem colaborar para novas visões das práticas pedagógicas.

1950

Conclusões

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) teve excelente receptividade por toda a comunidade escolar, por implicar numa estruturação mais elaborada que favorece a formação dos alunos, enriquecendo o atendimento individualizado, promovendo assim, um trabalho colaborativo no dia a dia da escola. Pode-se notar o empenho das bolsistas na transformação para redirecionar novas práticas, fecundando o espaço com novas ideias para aprimorar novos conhecimentos, repensando que professores almejamos ser.

Referências

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. 1. ed. Araraquara SP: JM Editora, 2004, p. 161-217.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In. PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 15-34.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PIBID BIOLOGIA: TRABALHANDO DOENÇAS SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS COM ALUNOS DE 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ana Paula Vantroba¹
Jaqueline de Oliveira Prestes²
Ana Lucia Crisóstimo³

Resumo: O PIBID valoriza, aperfeiçoa e promove a formação de acadêmicos em licenciaturas. Este programa apoia o contato do futuro professor com meio escolar de instituições públicas do Ensino Básico. O programa propicia aos licenciandos trabalharem com a realidade da aprendizagem dos alunos, e com as dificuldades encontradas em temas como as doenças sexualmente transmissíveis. A metodologia utilizada no atual trabalho associou reações químicas com indicadores de base a uma atividade lúdica, representando uma festa e a disseminação das DST's. O intercâmbio entre a Universidade e a escola através do Programa Institucional De Bolsa a Iniciação à Docência (PIBID) subprojeto Biologia, promove maior diálogo entre a teoria e a prática, tanto para acadêmicos quanto para docentes da instituição escolar, colaborando desta forma para com o processo de aprendizagem e prevenção das DST's.

Palavras-chave: Escola, Orientação, Conscientização, Sexualidade.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) subprojeto em Ciências Biológicas, subsidiado pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Ensino Superior (CAPES), é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica, oferecendo bolsas para os acadêmicos das licenciaturas participantes (CAPES, 2014).

O objetivo do programa é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais (CAPES, 2014).

Desenvolvimento

Dentre as atividades desenvolvidas no Colégio Estadual Antônio Tupy Pinheiro estão: roteiros de atividades aplicadas em sala de aula, práticas laboratoriais, desenvolvimento de dinâmicas e o auxílio em classe e extraclasse a professora regente de Ciências.

¹ Acadêmica do Programa Institucional de Bolsa a Iniciação à Docência no subprojeto de Biologia/
UNICENTRO e-mail: paulavantroba@hotmail.com

² Acadêmica do Programa Institucional de Bolsa a Iniciação à Docência no subprojeto de Biologia/
UNICENTRO e-mail: jaquebio@live.com

³ Coordenadora do Programa Institucional de Bolsa a Iniciação à Docência no subprojeto de Biologia/
UNICENTRO e-mail: anacrisostimo@hotmail.com

No ensino de Ciências, podemos destacar a dificuldade do aluno em relacionar a teoria apresentada em sala com a sua realidade. Considerando que a teoria é feita de conceitos que são abstrações da realidade (SERAFIM, 2001), podemos inferir que o aluno que não reconhece o conhecimento científico em situações do seu cotidiano, não foi capaz de compreender a teoria. Segundo Freire (1997), para compreender a teoria é preciso experienciá-la. A realização de experimentos em Ciências faz com que o aluno consiga fixar o conteúdo passado em sala de aula com mais facilidade, podendo ajudar no desenvolvimento de conceitos científicos, além de permitir que os estudantes aprendam como abordar objetivamente o seu mundo e desenvolver soluções para problemas complexos (LUNETTA, 1991).

Um dos temas transversais criado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) é a Orientação Sexual. A escola é uma das instituições onde é possível instalar mecanismos para a orientar os alunos sobre esse tema. De acordo com os PCN's, em virtude do crescimento de casos de gravidez indesejada entre adolescentes e do risco da contaminação pelo HIV, o tema Orientação Sexual deve ser trabalhado ao longo de todos os ciclos de escolarização. Cabe portanto à escola, em conjunto com a comunidade, desenvolver uma ação crítica, reflexiva e educativa que promova a saúde das crianças e dos adolescentes (ALTMANN, 2001).

1952

Dentre as atividades práticas realizadas no colégio podemos destacar a dinâmica sobre Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST's) realizada com uma turma de 8º ano do ensino fundamental. Nessa dinâmica foram abordadas as maneiras de contaminação das doenças e os cuidados necessários para prevenção.

A atividade "DST's com indicadores" objetivou abordar o assunto dentro da matéria de Ciências, a partir de uma abordagem prática que demonstrasse a periculosidade de uma relação sexual sem prevenção.

As ações foram realizadas no Colégio Estadual Antônio Tupy Pinheiro-EFM, localizado no Bairro dos Estados, Guarapuava/PR, onde o programa está em vigência desde Março de 2014, contando com seis bolsistas na área de Biologia.

Todo o planejamento e a aplicação das atividades é supervisionada pelos coordenadores do PIBID Biologia/UNICENTRO, o qual está embasado no Plano de Trabalho Docente (PDT) de cada professor regente.

Para desenvolver a atividade "DST's e indicadores" foi necessária uma contextualização prévia para que os participantes criassem um conceito sobre o assunto. Após, foram colocados em uma bandeja a quantidade de copinhos correspondente ao número de alunos da turma. Em

dois copinhos foi colocada água sanitária, utilizada na prática como base, e nos demais foi colocado apenas água.

Os alunos organizaram a sala de aula como se fosse uma festa, na qual cada um recebeu um copinho que representaria a sua vida sexual. A eles foram dadas a total liberdade, ficando a critério de cada um trocar os seus “fluidos” durante a dinâmica ou não. A restrição com relação a cheirar, beber ou derramar o material do copo foi passada a todos, visto que na prática não poderiam saber o conteúdo dos copos.

Após a troca do material os alunos organizaram-se em um círculo, e no copo de cada um foi colocada uma gota de indicador de base (fenolftaleína dissolvida no álcool) para ver se reagia ou não. Os líquidos que adquirissem a coloração púrpura estavam contaminados e, os que permanecessem claros, não teriam sido contaminados. Em seguida foi explicado quais os materiais utilizados durante a dinâmica, e qual era a reação química ocorrida. Por fim, foram ouvidas as opiniões a respeito da dinâmica e dos resultados obtidos.

Durante a realização da atividade, alguns ficaram com receio de trocar os fluidos do copo com medo de adquirir alguma “doença”. Outros, ao final da atividade, ficaram assustados quando a coloração de seu copo indicou que estava contaminado. Essa prática é importante para conscientizar os alunos sobre a importância da utilização de métodos de prevenção de DST's.

1953

Conclusão

A adolescência é um período da vida que geralmente se inicia os primeiros contatos sexuais. É nessa fase os alunos mais necessitam de orientações. Essa atividade visa conscientizar os alunos sobre o perigo da relação sexual sem a utilização de métodos preventivos à DST's. A figura a seguir mostra alguns passos da realização da atividade.



Figura 1: Desenvolvimento da atividade DST's com indicadores. A= Organização dos copos com os “fluidos” para cada aluno; B= Troca dos “fluidos”; C= Aplicação do reagente após a troca do material, para a identificação dos contaminados; D= Comparação entre copos com material contaminado e material não contaminado.

A realização de experimentos, em Ciências, é importante para que os alunos consigam fixar o conteúdo passado em sala de aula com mais facilidade, ajudando no desenvolvimento de conceitos científicos, permitindo que os estudantes aprendam como abordar objetivamente o seu mundo e desenvolver soluções para problemas complexos. A partir da dinâmica realizada os alunos puderam assimilar o conteúdo apresentado pela docente com a sua realidade.

1954

Referências

ALTMANN, H. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. *Estudos Feministas*, Florianópolis, Brasil. v.9, n.2, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8641.pdf>>. Acessado em: 18 de set. de 2014.

CAPES, COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília: Capes, 2014.** Disponível em <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acessado em 25 de agosto de 2014.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. *Paz e Terra*, São Paulo, Brasil. 36ª ed., 2007.

LUNETTA, V. N. Atividades práticas no ensino da Ciência. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, Portugal. v. 2, n. 1, p. 81-90, 1991.

SERAFIM, M.C. A Falácia da Dicotomia Teoria-Prática. *Revista Espaço Acadêmico*. Ano 1, n. 7, 2001. Disponível em: <www.espacoacademico.com.br>. Acessado em: 18 de set. de 2014.

PIBID COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

¹Cristiane Farias dos Santos

²Aline C.A.Moraes

³Cassiana Magalhaes

Universidade Estadual de Londrina – UEL

Resumo: O presente trabalho apresenta o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, da Universidade Estadual de Londrina, enquanto prática de formação docente inicial na educação infantil. Tem como objetivo discutir e refletir sobre os desafios e novas possibilidades nesta modalidade de ensino. A metodologia se caracteriza pela pesquisa ação e observação. Neste trabalho serão apresentadas as impressões iniciais da prática docente e discente nas vivências do projeto e apresentação de um novo olhar para educação dos pequenos fundamentadas na perspectiva histórico cultural. Ressaltamos que a intencionalidade do trabalho é contribuir com a formação docente na educação infantil e com construção de educação significativa que valorize as múltiplas formas de expressão e linguagens infantil e a cultura lúdica e as capacidades expressivas da criança e suas linguagens.

Palavras- chave: Práticas Pedagógicas. Docência. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência desenvolvido na educação infantil, no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina. O PIBID na educação infantil é uma experiência inovadora na Universidade que busca significar a prática na educação de crianças de 0 a 5 anos e tem como objetivo discutir e refletir sobre os desafios e novas possibilidades na Educação Infantil na rede pública de ensino. Neste trabalho serão apresentadas as impressões iniciais da formação docente no espaço do PROINFANCIA, que é projeto do governo Federal no qual está sediado o Centro de Educação Infantil Professor Water Okano, onde são realizadas as experiências do PIBID em Educação Infantil. Ressaltamos que a intencionalidade do trabalho é contribuir com construção da identidade da prática docente na educação.

De início, a formação na Pedagogia aborda um vasto campo educacional, as disciplinas estudadas vão paulatinamente criando condições para o trabalho docente, que necessita da teoria para efetivar a prática.

Esta proposta de formação alicerçada no paralelo Universidade e escola, visa promover a melhoria da qualidade da educação infantil, no entendimento da criança, de como ela aprende e da intervenção das educadoras. Outro aspecto a ser relevado é a valorização do profissional docente, já que as trocas de experiências são efetivadas nesta parceria.

1956

Por certo, a Universidade atinge a escola de uma maneira nova, não se trata de estágio supervisionado, e sim de docência em campo. As atribuições que a escola requer vão sempre aos poucos incorporadas na formação do pibidiano que adquire experiência ao aprender na prática, ao conseguir visualizar e efetivar a práxis docente. O incentivo da CAPES oferecido através da bolsa, viabiliza planejamentos, viagens e a permanência no curso de graduação. Esta bolsa oferecida pelo programa prevê aos estudantes de licenciatura que, orientados por um professor de universidades conveniadas e um professor experiente da Educação Básica, realizem projetos com o intuito de aproximar a teoria das licenciaturas à prática de salas de aula da rede pública de ensino (BRASIL, 2012).

2 DESENVOLVIMENTO

A necessidade de formação docente na Educação Infantil se faz cada vez mais necessária e urgente, é preciso criar e reafirma uma identidade na educação infantil. Esta identidade docente deve passar pelo aprendizado do processo de observação, discussão e reflexão sobre os saberes e os fazeres do trabalho *pela, para e com* as crianças. O movimento de olhar e de ver os modos de ser das crianças e das práticas pedagógicas realizadas junto a elas, requer o exercício de “cultivar a sensibilidade do olhar, ampliar seu campo de visão”, onde é necessária “a construção de um olhar diferenciado sobre as crianças pequenas, centrado nas múltiplas formas de expressão que elas utilizam para se comunicar e ser no mundo” (ROCHA & OSTETTO, 2008, p. 104).

1957

O entendimento sobre uma educação qualificada na educação infantil e como base de apropriação dos conhecimentos adquiridos pela humanidade deve começar na infância, fazendo com que este professor entenda a função da educação e suas aquisições para, então trabalhar e transmitir, tornar possível este acesso aos pequenos.

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas estão aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, menos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação (LEONTIEV, 2004, p. 290)

Desta forma, podemos compreender a Educação Infantil como o conjunto de processos/práticas históricas e socioculturais destinado às crianças e aos que circunscrevem,

em cada espaço e tempo, as condições objetivas mediante as quais as crianças têm oportunidades de aprender e se desenvolver enquanto pessoas/sujeitos sociais. De modo mais específico – e atual – a expressão é utilizada “para caracterizar as instituições educacionais pré-escolares, abarcando o atendimento de crianças de 0 aos 6 anos de idade” (KUHLMANN JR, 1998, p. 7).

A partir de conhecimentos produzidos por diversos campos da ciência, notadamente da filosofia, história, sociologia, antropologia, pediatria, pedagogia e psicologia, tornou-se possível conceber a criança não mais como ser não diferenciado do adulto, não mais como apenas um vir a ser, mas como sujeito humano em fase de desenvolvimento particularmente intenso determinado por interações – mediadas social e simbolicamente – entre a criança e o meio social, através das quais ela vai se apropriando das práticas da cultura e se constituindo, de modo singular, em uma pessoa com características ao mesmo tempo semelhantes e únicas, que lhe conferem especificidades frente a outras fases da vida e ainda uma contemporaneidade enquanto sujeito. (SOBRAL, 2008).

O PIBID, permite que as vivências entre os pares da escola e da universidade aconteça de modo dialogado alicerçado na troca de experiências entre pares e sujeitos envolvidos no processo reflexivo, possibilitando a socialização de anseios, inquietações derivadas de sucessos e insucessos da ação docente no desenvolvimento da criança e da formação docente por parte da pibidiana.

Contando com a parceria das esferas públicas, Kramer (2006, s/p) menciona:

A formação de profissionais da educação infantil – professores e gestores – é desafio que exige a ação conjunta das instâncias municipais, estaduais e federal. Esse desafio tem muitas facetas, necessidades e possibilidades, e atuação, tanto na formação continuada (em serviço ou em exercício, como se tem denominado a formação daqueles que já atuam como professores) quanto na formação inicial no ensino médio ou superior.

Tomando a criança como eixo central do exercício docente na Educação Infantil, vemos uma urgência de uma nova prática que a considere como referência principal para uma proposta educativa para a infância. Ou seja, a constituição de um trabalho voltado à infância e fundada nos princípios de uma educação emancipadora, na qual ela possa se desenvolver integralmente, que busque em diferentes áreas do conhecimento os subsídios para ampliar nossas concepções sobre a educação novas formas de conhecimento sobre a criança para *com* ela agir, tanto ao nível da investigação científica, quanto ao nível da intervenção educacional (KRAMER, 1998).

Conforme Gomes (2009, p.40)

É importante considerar que o professor não está pronto quando termina o curso de formação docente. No exercício profissional, as diferentes situações vivenciais que a condição de ser professor exigirá vão requerer dele referências existenciais para todos os envolvidos no processo educacional, a começar pela compreensão de si mesmo: olhar para si e compreender-se educador, inserido em determinado contexto sócio-cultural.

A pibidiana ao ter contato com a escola, sente-se estimulada a prosseguir seus estudos, pois vivência a prática fazendo elo com a teoria. Deixa de ser algo abstrato, distante e assim tende a consolidar a profissão docente. Outro fator importante que é destacado pelo PIBID é que, os atores que alia atuam são profissionais; nem mães, nem tias. Contudo, tal clareza envolve reconhecer educação como ato de desenvolvimento integral, muito além do cuidar, é compreender o processo histórico e está tão almejada mudança de paradigma começará em na formação inicial e também em Programas como PIBID, que na educação infantil é um projeto inédito na Universidade e vem fortalecendo este entendimento de docência e rompendo com modelo arcaico de assistencialismo.

Como formula Saviani, “o trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. (SAVIANI, 1995, p. 17). Sendo assim, é tarefa da educação escolar mediar à formação dos indivíduos e a produção da cultura universal humana, num processo educativo intencional, por meio do qual o indivíduo é levado a se apropriar das formas mais desenvolvidas do saber objetivo produzido historicamente pelo gênero humano.

Por fim, entendemos que o Programa de Iniciação à Docência juntamente com formação inicial na Educação Infantil é o espaço de ampliação, diversificação e sistematização de conhecimentos e experiências; e também espaço formativo das profissionais e produção de conhecimentos sobre e com e para as crianças. Desta forma incitamos que a formação e desenvolvimento das experiências educativas no âmbito da Educação Infantil não podem acontecer dissociadas de uma prática criativa e voltada para desenvolvimento de todas potencialidades da criança.

CONCLUSÃO

Procuramos trazer ao longo deste texto a importância e necessidade em fortalecer o espaço da docência no processo de formação inicial nas experiências iniciais do Programa e

assim tecer uma transformação nos diferentes olhares, saberes e fazeres: Estudantes universitários estimulados, pois a concretude da teoria é visualizada, experimentada no fazer docente. Professores da educação básica renovados pelo elo com a Universidade, professores universitários visualizando a práxis educativa, com resultados sólidos na formação que ministram.

O maior beneficiado desta parceria, sem dúvida é a criança, pois o processo de formação docente se desenvolve com qualidade, e são justamente as crianças que norteiam todo este círculo. Esperamos assim criar novas necessidades na formação docente, fazendo com professores e estudantes das formações iniciais despertem para uma escola, prática e criativa, onde possam estimular as crianças viver com maior autonomia, desenvolver criticidade e criar através das diversas linguagens da educação infantil, onde o brincar e o interagir estão sempre presentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.**

<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em: 11/01/2012.

1960

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2009.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo.** São Paulo: Centauro, 2004.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** São Paulo: Autores Associados, 1991; 1995.

KRAMER, Sônia. *As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e é fundamental.* **Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 96, out. 2006. p. 797818.** Disponível m:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302006000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31 ago. 2014.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** – 3. ed. - Porto Alegre: Mediação, 2004. Primeira edição: 1998.

PIBID DE GEOGRAFIA EM AÇÃO NA UNIOESTE E A INTERAÇÃO DOCENTE- CONTEÚDO-DISCENTE

Eliete Woitowicz¹
Marli Terezinha Szumilo Schlosser²

RESUMO: O presente trabalho busca analisar as atuações do subprojeto do PIBID “*O ensino da Geografia: da teoria à prática*”, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campus de Marechal Cândido Rondon, por meio de reflexões a cerca da interação *docente-conteúdo-discente* no ensino de Geografia. Pretende-se evidenciar a importância deste subprojeto para o aperfeiçoamento e a valorização da formação inicial de docentes de Geografia, visto que a partir deste programa têm-se a oportunidade de vivenciar o cotidiano escolar desde o início da formação, aperfeiçoando e atribuindo qualidade a futura profissão docente. Para tanto, optou-se pela pesquisa qualitativa, com o uso da técnica de estudo de caso, com a participação de docentes de Geografia (Universitários e da Rede Pública de Ensino), acadêmicos licenciandos bolsistas e voluntários e, de alunos e ex-alunos que vivenciaram a prática pibidiana em duas escolas públicas do município, no período de 2011 a 2013.

Palavras-chave: PIBID. Ensino de Geografia. Interação *docente-conteúdo-discente*. Formação docente.

INTRODUÇÃO

Durante o período da graduação (2010-2013), para além do domínio teórico e conceitual, considerado indispensável ao exercício docente, a preocupação sobre como ministrar uma aula atrativa e satisfatória trouxe estímulo para prosseguir nos enlances da educação.

A partir do ingresso no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – em Julho de 2011 –, a referida preocupação tornou-se mais intensa, fato que motiva esta pesquisa ao proporcionar uma análise de como o ensino da Geografia escolar vem sendo abordado pelos docentes da Rede Pública de Ensino no âmbito das atuações do subprojeto do PIBID “*O ensino da Geografia: da teoria à prática*”³, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Marechal Cândido Rondon. Além disso, busca-se refletir sobre a relevância deste subprojeto perante o aperfeiçoamento e a valorização da formação inicial de professores de Geografia, por meio da interação *docente-conteúdo-discente*.

¹ Graduada em Geografia (Licenciatura) pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, *campus* de Marechal Cândido Rondon-PR. Mestranda do Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Geografia, pela UNIOESTE, *campus* de Francisco Beltrão-PR. Integrante (voluntária) do subprojeto “*O ensino da Geografia: da teoria à prática*”, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, desde 2011. Membro do Grupo e Linha de Pesquisa “Ensino e Práticas de Geografia - ENGEO”, desde 2011, n° do Grupo 34953/2011, cadastrado junto a UNIOESTE, *campus* de Marechal Cândido Rondon-PR. E-mail: eliete_wgeo@hotmail.com.

² Doutora em Geografia e professora do Curso de Geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – *campus* de Marechal Cândido Rondon-PR. Integrante do Laboratório de Ensino de Geografia – LEG. Membro do Grupo e Linha de Pesquisa ENGEO – Ensino e Práticas de Geografia – número do grupo 34953/2011, cadastrado junto à UNIOESTE. E-mail: marlisch20@hotmail.com.

³ No qual sou integrante desde Julho de 2011.

Procura-se também, caracterizar as dificuldades didáticas encontradas pelos docentes de Geografia da Rede Pública de Ensino, envolvidos com o programa, de modo a identificar se as práticas didático-pedagógicas desenvolvidas pelo PIBID, assim como o envolvimento do licenciando com a sala de aula, auxiliam ou não a prática docente. Por fim, objetiva-se ainda colaborar com a discussão sobre como ministrar aulas de Geografia atrativas e significativas, sendo que este procedimento vai ao encontro dos objetivos do subprojeto supracitado.

Ressalta-se que estas inquietações citadas estão sendo desenvolvidas no âmbito das atividades do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Geografia – Nível de Mestrado, por meio da orientação da Profa. Dra. Marli Terezinha Szumilo Schlosser, na UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão-PR.

Nas últimas décadas, as pesquisas voltadas ao ensino da Geografia vêm se ampliando e reforçam a necessidade de reflexão e debate acerca de um processo de *ensinagem*⁴ onde docente e discente são considerados ativos, interagindo entre si por meio dos conteúdos, proporcionando ao discente, concomitantemente, adquirir conhecimento e desenvolver suas próprias opiniões. Este fato indica a necessidade e o cuidado no processo de *ensinagem* adotado pelo docente.

1962

O PIBID surge como uma das soluções possíveis para que o licenciando participe integralmente da universidade e reconheça o ambiente escolar, antes mesmo de desenvolver o Estágio Supervisionado, articulando a Educação Superior e a Educação Básica por meio de reflexões teórico-metodológicas e práticas didático-pedagógicas desenvolvidas com auxílio tanto de docentes da Rede Pública de Ensino quanto de docentes universitários.

Para o desenvolvimento deste estudo, busca-se contextualizar e analisar os conceitos de ensino e aprendizagem, de modo a destacar o desenvolvimento do processo de *ensinagem* na Geografia escolar; refletir sobre o que é ser professor na contemporaneidade; identificar quais são as metodologias adotadas pelo PIBID que proporcionam maior compreensão da ciência geográfica aos discentes; e, evidenciar quais são as práticas desenvolvidas no âmbito do PIBID de Geografia e sua relevância para o ensino desta ciência.

Para tanto, optou-se pela pesquisa qualitativa, com o uso da técnica de estudo de caso, com a participação de docentes de Geografia (Universitários e da Rede Pública de Ensino), acadêmicos licenciandos bolsistas e voluntários e, de alunos e ex-alunos que vivenciaram a

⁴ A expressão *ensinagem* é explicitada no texto de ANASTASIOU, L. G. C., resultado de sua pesquisa de doutorado: *Metodologia do Ensino Superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica*. Curitiba: IBPEX, 1998: 193-201. Este termo adotado designa uma situação de ensino da qual necessariamente decorra a aprendizagem, sendo a parceria entre docente e discente, condição fundamental para o enfrentamento do conhecimento, necessário à formação do discente durante o cursar da graduação.

prática pibidiana em duas instituições públicas de ensino do município de Marechal Cândido Rondon⁵, no período de 2011 a 2013. Este critério fundamenta-se na necessidade de análise das ações de ensinagem adotadas pelos referidos docentes e licenciandos, além de evidenciar quais são os benefícios que o PIBID promove à formação inicial do profissional da Educação Básica. Ressalta-se que o respectivo estudo está em desenvolvimento e, conseqüentemente, os resultados não foram todos alcançados.

Por se tratar de um programa educacional recente, com apenas 3 anos de desenvolvimento na UNIOESTE/campus de Marechal Cândido Rondon (desde 2011), vem sendo alvo de algumas críticas⁶, principalmente em relação à forma de atuação e avaliação do licenciando bolsista. Estas críticas justificam um dos motivos de se realizar esta pesquisa, pois se faz necessário conhecer o *modo operante* e os objetivos do PIBID de Geografia. Estas serão debatidas na construção da pesquisa, evidenciando que o vem sendo feito na esfera do subprojeto do PIBID de Geografia se faz condizente com as finalidades propostas pelo mesmo.

Espera-se que a realidade encontrada possa levar os leitores a ampliarem suas reflexões sobre o ensino da Geografia como disciplina escolar e, que a partir desta pesquisa, os envolvidos, direta ou indiretamente com o ensino da Geografia e/ou com o PIBID, procurem assumir posturas positivas e desenvolver ações que proporcionem um ensino geográfico mais atrativo, prazeroso, significativo, produtivo e de acordo com a realidade do discente.

1963

O PIBID E A FORMAÇÃO DOCENTE NA GEOGRAFIA

Alega-se que os cursos universitários precisam assumir a formação profissional em todas as modalidades, desde o início da graduação, não admitindo apenas soluções simplistas de reformas de grade curricular de acréscimo de conteúdo. Ora, o próprio termo “grade curricular” acaba por expressar a ideia de “prisão conteudista”, situação em que o docente muitas vezes se preocupa mais em “**vencer conteúdos**” impostos e fragmentados ao invés de se preocupar em “**construir conhecimentos**” por meio da realidade vivenciada pelo discente,

⁵ Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta Ensino Fundamental, Médio e Profissional (maior IDEB do município) e, Escola Estadual Monteiro Lobato – Ensino Fundamental (menor IDEB do município), ambas escolas são integrantes do subprojeto do PIBID “*O ensino da Geografia: da teoria à prática*” desde Julho de 2011 e, possuem realidades peculiares.

⁶ Estas críticas foram levantadas durante a Mesa-Redonda: “PIBID/PARFOR e a formação docente na Geografia”, no desenvolver da *Semana Acadêmica VIII Expedição Geográfica – Ensino, práticas e formação em Geografia*, realizada na UNIOESTE, campus de Marechal Cândido Rondon, no período de 04 a 06 de Setembro de 2013.

ou seja, construí-los a partir dos limites e potencialidades que são inerentes à interação *docente-conteúdo-discente*.

É nesse sentido que se defende que a “formação de professores [precisa ser] construída dentro da profissão, isto é, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos” (NÓVOA, 2009, p. 44-45).

De acordo com Brzezinsk (2002), o professor tem importantes tarefas a cumprir e sua formação deveria estar voltada para isso, como a formação enquanto processo de autoformação, a necessidade de uma formação contínua, uma formação crítico-reflexiva e a construção da identidade profissional como elemento dessa formação.

Nesse sentido, o PIBID assume papel importante na formação do profissional em Geografia, visto que integra a teoria e a prática no contexto da Escola Pública. Seguindo essa linha de pensamento, Guimarães (2004, p. 47), afirma que “Sem desconhecer a interdependência dos vários fatores que envolvem a questão, tornar o professor um ‘profissional’ passa, necessariamente, por maior qualificação. Assim, a formação, no caso inicial, pode ser uma pedra de toque para a profissionalização”.

1964

Acredita-se que o trabalho de formação profissional é o de formar sujeitos pensantes e críticos, cidadãos que desenvolvam competências e habilidades do modo de pensar geográfico, internalizando os métodos e procedimentos de captar a realidade por meio de uma consciência da espacialidade das coisas e dos fenômenos. Evidencia-se que o PIBID de Geografia proporciona estes aspectos ao licenciando, pois articula a teoria e a prática docente no cerne da interação constante e dialética entre *docente-conteúdo-discente*.

CONCLUSÃO

Por ser um programa educacional recente, o PIBID de Geografia em especial, vem sendo alvo de algumas críticas, principalmente em relação à atuação e avaliação dos licenciandos durante as práticas pibidianas nas escolas públicas. Defende-se que no cerne de um programa educacional como o PIBID, a avaliação do licenciando é contínua, pois ao auxiliar a prática docente, o acadêmico é avaliado constantemente. Aliás, antes de adentrar em sala de aula, o licenciando realiza leituras e debates teóricos voltados ao ensino da Geografia para então, desenvolver as práticas julgadas necessárias para determinada realidade escolar.

Embora seja um programa recente, já é possível verificar que considerável número de licenciandos integrantes do PIBID de Geografia, apresentam facilidade e segurança ao

assumirem seu papel de professor-estagiário. Estes resultados estão sendo observados durante o desenvolvimento do Estágio Supervisionado e nas diversas atividades acadêmicas, pois os trabalhos desenvolvidos no PIBID complementam e aprofundam a formação e a preparação acadêmica, favorecendo novos desafios e pesquisas. Torna-se pertinente relatar que o PIBID de Geografia proporciona ao acadêmico a oportunidade de vivenciar efetivamente a universidade, participando de reuniões, eventos, palestras, dedicando mais tempo a pesquisas e desenvolvimento de projetos e, conseqüentemente, atribuindo a sua formação maior qualidade.

Ademais, é possível inferir de forma plausível que escolas e universidades – e não apenas os acadêmicos e docentes – ganham com a parceria, e esse ganho está diretamente associado às possibilidades de melhoria de trabalho de ambas as instituições. Ora, ao melhorar o trabalho das instituições de ensino, conseqüentemente melhora-se a formação dos profissionais da Educação Básica, o que por sua vez transforma-se em um círculo contínuo de aprendizado, pois ao apreender, docentes e discentes podem realizar mudanças significativas no seu modo de trabalho, o que irá se repercutir nas escolas e universidades.

Com essas e outras indagações, defende-se que este estudo pode colaborar também com a reflexão sobre o conteúdo apreendido e a metodologia utilizada para o ensino. Mais ainda, pode contribuir com a verificação sobre a funcionalidade de se estudar e ensinar Geografia.

Como integrante do PIBID e docente de Geografia, torna-se fundamental desenvolver pesquisas que visem melhorar este ensino, visto que elas proporcionam contribuições para a compreensão das complexidades encontradas em sala de aula – seja no modo de interação com o discente ou por meio das metodologias de ensino adotadas.

1965

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRZEZINSKI, Iria (Org.). **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002, p. 7-20.

GUIMARÃES, Valter Soares. Identidade e profissionalidade docente, saberes profissionais e práticas formativas. In:_____. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2004, p. 25-60.

NÓVOA, António. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

PIBID E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE APOIO A UMA INICIATIVA DE INCENTIVO A LITERATURA

Atair José Bernardino de Jesus¹
Ana Carolini Sell²
Cristiane Bueno³

Resumo: O presente texto objetiva-se em apresentar um relato de experiência de acadêmicos do curso de pedagogia e bolsistas PIBID/CAPES/MEC, sobre um projeto de incentivo a literatura que acontece anualmente em uma escola da rede municipal de educação no município de Cascavel-PR. Para construir tal reflexão, faremos primeiramente um breve histórico do subprojeto do PIBID de pedagogia da UNIOESTE/Cascavel-PR, e da escola Maria dos Prazeres Neres, com seu projeto: contador de histórias, pondo em relevo a importância da literatura no ambiente escolar a partir de Bettelheim (1978). Paralelo a isso, apresentaremos a iniciação docente no PIBID – utilizando dos estudos de Infante (1996), Guathier (1998), Neitzel, et al (2013), e Saucedo, et al (2012) – trazendo a baila o papel da instituição escolar, responsável pela oferta da educação básica, e dos profissionais que nela atuam, na formação de acadêmicos e da contribuição destes na rotina escolar.

Palavras chave: Iniciação docente; Literatura infantil; PIBID.

Breve histórico do Subprojeto e da Escola

O PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, desenvolve as suas ações concedendo bolsas e recursos financeiros a acadêmicos das mais variadas áreas de licenciatura, a fim de contribuir com o aprimoramento formativo dos alunos de graduação de instituição de ensino superior no Brasil. “Em meados de 2007, a Lei 11.502 conferiu à Capes as atribuições de induzir e fomentar a formação do magistério em todos os níveis e modalidade de ensino” (NEITZEL, FERREIRA, COSTA 2013 p. 101). Assim, o PIBID direciona o foco de ação para a inserção de acadêmicos no meio educacional, podendo vivenciar e refletir sobre a prática docente *in lócus*.

Em 2009 o programa fora aberto também para as Universidades Estaduais por meio do edital CAPES Nº 002/2009. Desse modo “[...] o projeto PIBID de pedagogia, intitulado “Vivenciando a escola: incentivo à prática docente”, compõe o primeiro grupo de licenciatura contempladas na UNIOESTE” (SAUCEDO; WELLER; WENDLING, 2012. p. 2). Iniciou-se assim, o subprojeto de pedagogia, onde 15 bolsistas foram contemplados durante os anos de 2010 e 2011. Já em 2012 e 2013, período ao qual este trabalho procura analisar, o subprojeto

1966

¹Graduando do segundo ano de pedagogia na Universidade Estadual Do Oeste Do Paraná – UNIOESTE. Bolsista do Programa institucional de bolsas de iniciação a docência PIBID –2013 à 2014. atair-jose@hotmail.com.

²Aluna do 2º ano do Curso de Pedagogia na UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Bolsista do PIBID – Programa de iniciação a Docência – 2014. E-mail: caarol.ana@hotmail.com.

³ Supervisora PIBID – Programa de iniciação a Docência – 2014. Mestre em Educação pela UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Sociais - GEPPES. Professora da Rede Municipal de Ensino de Cascavel-PR. E-mail: cristianeapbueno@yahoo.com.br.

manteve o mesmo número de bolsistas, porém agora, com duração de quatro anos. O projeto aprovado novamente por concorrência em edital, iniciado no ano de 2014, pressupõe atender o dobro de bolsistas dos projetos anteriores, ofertando um total de 30 bolsas.

No ano de 2014 a escola municipal Professora Maria Dos Prazeres Neres da Silva⁴, situada na cidade de Cascavel – PR passou a ser campo de estudo dos bolsistas do PIBID. No referido contexto, os sete bolsistas que atuam na mesma, entendendo a literatura infantil como essencial dentro do ambiente escolar, apoiaram o projeto: “Contador de história”, contribuindo na organização do evento. Foram desenvolvidas várias atividades: a decoração do espaço, atividades realizadas em conjunto com os alunos da escola envolvendo as histórias contadas no dia do evento, e a apresentação de uma peça que movimentasse o imaginário de infância dos pais e professores.

No que se refere à estrutura física, a escola possui em espaço limitado, já que divide o terreno com o Colégio Estadual Horácio Ribeiro dos Reis. Atende a aproximadamente 554 alunos, possui um quadro de 35 professores, e 15 servidores. Bem como o restante da escola, a biblioteca também tem um reduzido espaço, seu acervo possui cerca de 3715 livros de literatura, 1842 livros de pesquisa, 369 revistas, 128 gibis, 84 mapas.

1967

A partir da descrição acima, fica evidente a dificuldade em se trabalhar a literatura, sem um espaço específico e com condições mínimas para isso. Todavia, o trabalho da coordenação pedagógica, da bibliotecária e de alguns professores vem a contrapor esse cenário dificultoso do trabalho com a literatura. Semanalmente todas as crianças têm pelo menos 50 minutos de contato com histórias literárias. Quando não alfabetizadas, a bibliotecária exerce o papel de leitora, elencando histórias relacionadas ao conteúdo trabalhado em sala pela professora.

O evento “O Contador de História”, escola acontece há cinco anos na instituição. Defini-se por apresentações diversas histórias literárias, contadas pelos alunos, assim é um momento onde os mesmos se colocam como os protagonistas do espetáculo. O primeiro “Contador de Histórias” aconteceu na sede da instituição, reunindo poucos pais e alunos, devido a própria estrutura física. Com o passar do tempo, o evento foi se consolidando. Neste ano (2014), o evento ocorreu no auditório da Universidade Estadual Do Oeste Do Paraná, lotando-o e reuniu cerca de 600 pessoas, entre alunos, pais e comunidade escolar.

Possui um formato lúdico, compactuando com o universo infantil de modo que os pais puderam compreender a diferenciação que existe entre a forma de ver o mundo na

⁴ A Escola está situada a Rua André de Barros, 849 – Bairro Jardim União – Cascavel-PR.

ótica da criança, comparado á visão de mundo do adulto, evidenciando, assim, a importância da literatura no desenvolvimento infantil. De acordo com Bettelheim (1980, p. 16) o universo da literatura infantil, em particular os contos de fada,

[...] tem um valor inigualável, conquanto oferecendo novas dimensões à imaginação da criança que ela não poderia descobrir verdadeiramente por si só. Ainda mais importante: a forma e estrutura dos contos de fadas sugerem imagens à criança com as quais ela pode estruturar seus devaneios e com eles dar melhor direção à sua vida.

O evento “Contador de histórias”, é parte integrante do Projeto Político Pedagógico⁵ da escola, e consiste nas apresentações de grandes títulos da literatura, tanto de forma coletiva (com a participação da turma apresentando a história), quanto na forma individual, propiciando a comunidade escolar, um momento único de vivência cultural e literária, a partir da literatura infantil e juvenil, mostrando que “[...] o significado mais profundo do conto de fadas será diferente para cada pessoa, e diferente para a mesma pessoa em vários momentos de sua vida” (BETTELHEIM, 1980. p. 20-21.)

A realização do evento.

A organização do evento se deu de maneira colaborativa, atrelando o trabalho da bibliotecária, da coordenação, dos pibidianos e professores, construindo um ambiente de trabalho onde todos contribuíram, transformando inclusive o espaço profissional, em um espaço de aprendizado para os acadêmicos, por meio do compartilhamento dos saberes. A parte organizacional denota preocupações na direção de que “[...] a fase de planejamento consiste na disposição de um conjunto de tarefas que visam, por exemplo, determinar os objetivos de aprendizagem, bem como priorizar e transformar os conteúdos em correspondência com os objetivos (GUATHIER, 1998, p.198). Por vários dias os bolsistas do PIBID se reuniram na universidade para a elaboração e construção do cenário e roteiro de uma peça teatral, a qual foi apresentada no dia do evento. Durante esse período, os bolsistas também prepararam a decoração do ambiente que foi confeccionada a partir de desenhos dos próprios alunos produzidos ao longo do mês que antecipou a data do referido evento.

A apresentação teatral, a qual abordava o cuidado dos pais com os filhos, e a importância do empenho do professor, abriu a noite de contação de histórias que se prolongou por cerca de 3 horas.

A escola e o evento como espaços reais da prática docente

⁵Projeto político pedagógico: Documento organizacional o qual carrega a todos os objetivos da escola em sua relação com a comunidade.

Cumprindo com a obrigatoriedade do subprojeto na escola Maria dos Prazeres Neres da Silva, os acadêmicos de pedagogia – bolsistas PIBID se encontram toda a semana realizando observação/ação em sala de aula. Nessa lógica de trabalho, observam-se a estrutura da aula auxiliando durante as observações e registrando suas ações em um diário de bordo. Planejam e realizam docências, e por fim, discutem em grupo, as experiências vivenciadas na escola, pautados em textos científicos, os quais estão relacionados com o universo escolar.

A partir dos estudos de Infante, et al, (1996), salientamos que para que um sujeito seja efetivamente um professor, este, precisa construir um conhecimento sobre a prática, que no caso dos bolsistas do PIBID, acontece já no futuro campo profissional de trabalho, a sala de aula, e a escola. Todavia “Convém clarificar que a ação do professor não é desligada de conhecimentos teóricos (...) é na interação entre conhecimento teórico e o conhecimento da prática que se constrói o conhecimento profissional.” (INFANTE, et al. p.156.).

Na produção de um evento como o Contador de histórica, os acadêmicos bolsistas do PIBID, se deparam com um universo distinto do da sala de aula, por conta da sua estrutura e funcionamento. Todavia esse conhecimento prático, também é de fundamental importância para a formação destes acadêmicos, que quando formados e no seu campo profissional de trabalho – a escola – realizarão esse tipo de atividade. Ao tratar desta distinção, que existe entre o que acontece dentro da sala de aula e nos outros espaços da escola, não dissociamos a relação entre o trabalho docente na sala e nos outros espaços. Entendemos que por mais que a lógica estrutural de uma aula se diferencie de um evento como o apresentado neste trabalho, os objetivos de ambos, trazem o aprendizado das crianças como o foco a ser alcançado.

1969

Considerações finais

No PIBID a formação dos acadêmicos bolsistas do programa, encontra-se como objetivo central da relação entre a escola e a universidade, todavia nessa relação, colhem-se frutos que beneficiam não apenas a universidade, mas também a escola. Efetuando uma observação participativa, os pibidianos atuam dentro das salas de aulas, também como auxiliares das professoras, contribuindo ativamente na formação das crianças durante o processo de investigação. Poderíamos dizer que quem ensina aprende, e quem aprende ensina.

Trabalhando em conjunto com diversos profissionais da escola, os pibidianos, puderam comungar de diversos saberes, vivenciando por meio da produção do evento a construção de uma iniciativa que teve como objetivo fomentar a leitura na escola por meio da

literatura. Formando futuros leitores e ao mesmo tempo contribuindo para a sua própria formação os acadêmicos inseridos no PIBID.

Referências bibliográficas

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanalise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 9ª edição, 1980.

GUATHIER, Clermont. **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas sobre o saber docente; (et. al.) trad. Francisco Pereira. Ed. Unijui Contemporâneas. Ijuí/BRA: 1998.

INTANTE, Jose, et al. **Descrição e análise interpretativa de episódios de ensino**: Os casos como estratégia de supervisão reflexiva. In: ALARCÃO, Isabel. (Org.) Formação Reflexiva de professores: Estratégias de supervisão. Porto/Portugal: Porto, 1996. p.151-169.

NEITZEL, Adair de Aguiar, FERREIRA, Valéria Silva, COSTA, Denis. **Os impactos do Pibid nas licenciaturas e na Educação Básica**. Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 18, n. especial, 2013, p. 98-121.

SAUCEDO, Kellys Regina Rodio, ENIS WELER, Kely Cristina e WENDLING, Cléria Maria. **O diário de bordo na Formação de Professores**: experiência no PIBID de Pedagogia. Espaço plural, Marechal Candido Rondon, V.13, nº 26, 2012, pp. 88-99.

PIBID E A FORMAÇÃO INICIAL: UM NOVO PERFIL PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Marcos Antonio Mosca¹
Túlio O. Carvalho²
Bruna Thais Silva Sozzo³
Fernanda Felix Silva⁴

Resumo: Este artigo destaca a importância que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) proporciona aos estudantes dos cursos de licenciatura junto às escolas de educação básica, em um coletivo de ações para a melhoria da formação inicial dos futuros professores. Ainda mostra a ampla influência e abrangência do projeto, pois mobiliza estudantes dos cursos de licenciatura e da educação básica, bem como professores que atuam nestas escolas, pois estes enquanto supervisores, se aproximam novamente da universidade potencializando o projeto e enriquecendo sua prática pedagógica. Nesse sentido, o programa admite a importância de se construir ações conjuntas para melhoria da formação inicial e continuada de professores estimulando diferentes sujeitos e espaços, sendo que escola de educação básica ocupa um lugar privilegiado para a atuação dos futuros professores.

Palavras-chave: Formação Inicial. Formação Continuada. Ensino de Matemática.

Introdução

Observa-se nos discursos oficiais uma enorme preocupação com a Educação, em particular com a Educação Básica. A divulgação dos resultados do IDEB 2013 do Estado teve forte repercussão.

Mesmo depois da reformulação do ensino no Brasil, por meio da Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – que designa parâmetros norteadores para a Educação Básica no país mediante o estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Educação não tem atendido às expectativas da sociedade, e o ensino de Matemática não ficou isento de críticas por parte de intelectuais, educadores, com extensa propagação pela mídia. Um aspecto destas críticas é a comparação com modelos de revolução educacional em outros países, por exemplo, a Coreia do Sul, mas sem uma proposta que viesse a se ajustar à realidade brasileira.

Reorganizar e reorientar o ensino de Matemática de modo a torná-lo uma prática escolar bem sucedida é possível? Naturalmente para combater esta “crise” deverá existir intervenção, nos diversos setores que envolvem o processo de ensino e de aprendizagem,

¹ Mestre em Matemática pelo PROFMAT-UEL. Professor na rede pública de ensino do estado do Paraná e supervisor do PIBID-UEL. E-mail: mamfisica@gmail.com

² Professor do Departamento de Matemática, doutor em Ciências, e coordenador da área de Matemática do PIBID-UEL. E-mail: tcarvalho@uel.br

³ Aluna do curso de Licenciatura em Matemática e bolsista PIBID-UEL.

⁴ Aluna do curso de Licenciatura em Matemática e bolsista PIBID-UEL.

incluindo a família dos usuários do sistema, a práxis pedagógica do professor, o currículo, a equipe pedagógica, a direção da escola, e a própria sociedade, de modo a promover uma mudança de paradigma, “o significado das crises consiste exatamente no fato de que indicam que é chegada a ocasião para renovar os instrumentos” (KUHN, 2003, p.105).

O PIBID e a Formação Inicial

A fim de superar os obstáculos de como ensinar e aprender matemática é necessário que o professor, em particular, o futuro professor, tenha consciência de que sua formação inicial é o alicerce para mudar este cenário.

A transição de um paradigma em crise para um novo, [...]. É antes uma reconstrução da área de estudos a partir de novos princípios, reconstrução que altera algumas generalizações teóricas [...] bem como muitos de seus métodos e aplicações. (KUHN, 2003, p.116).

Quanto se trata de definir as funções do professor, “o consenso não é possível, nem desejável. Quando se busca a unanimidade, o mais sábio é ser bastante abstrato e dizer, por exemplo, que os professores devem dominar os saberes a serem ensinados, ser capazes de dar aulas, de administrar uma turma e de avaliar.” (PERROUD, 2000, p.13).

1972

Os cursos de licenciatura devem oferecer os conteúdos necessários para a formação matemática do futuro professor e, além disso, prepará-lo para refletir sobre sua prática, oferecer oportunidade de criar modelos e metodologias de ensino. Para que a tarefa de formação seja harmoniosa e com efeitos satisfatórios é imprescindível realizá-la em conjunto, neste caso, o trabalho solitário pode ser um obstáculo quase que intransponível.

Para este novo perfil de formação, o **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)**, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e executado em conjunto com Instituições de Ensino Superior parceiras, vem ao encontro desta necessária renovação, pois tem por finalidade desenvolver e estimular a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de futuros docentes e de professores da Educação Básica, os supervisores. A aproximação com as Universidades é salutar para o processo como um todo.

O contexto universitário alia o tripé ensino, pesquisa e extensão, trazendo relevância à participação de cada agente do PIBID na realização das atividades. Se por um lado há a intervenção na formação inicial do estudante de licenciatura, no eixo de ensino, por outro, a participação da comunidade escolar e dos supervisores caracteriza a extensão. Todavia, com o objetivo de analisar quais os efeitos de um trabalho simultaneamente colaborativo e

participativo na formação inicial dos estudantes, o PIBID também valoriza o eixo de pesquisa, e este trabalho visa contribuir na investigação de como a aprendizagem, entendida como problemática participativa, pode ser aprimorada. O PIBID procura atuar neste tripé, de maneira natural, valorizando ao mesmo tempo a universidade e seu conhecimento técnico, a escola e seu conhecimento prático e os saberes ingênuos dos estudantes em formação.

Além disso, o licenciando, ao conhecer a realidade da sua futura profissão, os problemas e desafios que o esperam, torna-se agente da transformação que se faz necessária.

Isto significa, por um lado, que a construção de uma outra profissionalidade para os professores não é prévia, mas, sim, concomitante com a construção de uma outra relação com os alunos e que estes,[...] deverão desejavelmente passar à categoria de aliados.(CANÁRIO, 2008, p.79).

Ademais, a proposta do PIBID permite construir um novo perfil para formação inicial do professor ao relacionar diretamente o conceito de formação inicial ao de aprendizagem permanente, permitindo que o futuro professor tenha concomitantemente à sua formação inicial uma formação continuada, e esta tem o caráter de oportunizar a aplicação de conhecimentos apropriados enquanto estudante no seu futuro campo de atuação, evitando assim a tomada de consciência de suas carências de formação quando estiver sozinho exercendo sua profissão.

1973

A necessidade de formação permanente surge associada, em um primeiro momento, às próprias carências da formação inicial, porém, existe uma razão de maior peso pela qual se deve reiterar sua necessidade [...]. E isso porque [...] muitos dos problemas que devem ser tratados não adquirem sentido até que o professor se depare com eles em sua própria prática. (CARVALHO, GIL-PÉREZ, 2001, p.77).

O Projeto em Contraturno

Uma das preocupações iniciais que permearam nossa iniciativa de procurar alternativas para suprir as carências, deficiências e imaturidade matemática de nossos alunos, foi o índice alcançado por nossa escola no IDEB 2011, três vírgula sete e agora em 2013, lamentavelmente dois vírgula oito, enquanto a meta estipulada para este ano foi de quatro vírgula três. Diante dos dados e da preocupação com o aprendizado do nosso alunado, procuramos a coordenação do PIBID na Universidade Estadual de Londrina, UEL.

Com o objetivo de auxiliar nossos alunos a ultrapassar suas dificuldades e limitações na disciplina de matemática e, por conseguinte melhorar este índice se propôs um projeto em contraturno escolar. Inicialmente o projeto visava ao atendimento apenas dos alunos das seguintes turmas: 9MA; 9MB; 8TA e 8TB. A escolha por estas turmas se justifica por serem as turmas nas quais o professor supervisor leciona.

As aulas em contraturno acontecem às quintas-feiras das 13h00min às 17h10min, com intervalo de 10 minutos, nas quais são atendidos os estudantes do período matutino. Dividimos estas quatro horas e dez minutos em duas aulas de duas horas de duração cada e um intervalo de dez minutos. De modo análogo os alunos do período vespertino são atendidos nas sextas-feiras das 7h30min às 11h40min. Das 7h30min às 9h30min auxiliamos os estudantes da turma 8TA e das 9h40min às 11h40min os estudantes da turma 8TB.

O objetivo das aulas em contraturno é oferecer aos estudantes da escola um tempo extra para tirar dúvidas que eventualmente tenham ficado sobre algum conteúdo das aulas regulares; revisar assuntos estudados e não apropriados em anos anteriores; fazer exercícios da tarefa de casa; além de serem os mesmos desafiados com outras questões que os levem a usar os conhecimentos matemáticos adquiridos na escola ou fora dela. Outro propósito deste projeto é aproximar o licenciando da escola, dos alunos e do cotidiano dos professores da Educação Básica.

No período vespertino há quatro licenciandas, sob supervisão, três se revezam no atendimento dos alunos em contraturno, no período matutino são supervisionados três licenciandos que se alternam neste projeto.

Além deste projeto, os sete licenciandos desenvolvem atividades em sala aula junto com o professor supervisor. Entre estas atividades mencionamos: observação do professor regente, atendimento individualizado dos alunos, resolução de exercícios no quadro negro, desenvolvimento de parte do conteúdo, auxílio na preparação de material didático como a construção de um jogo de frações, quebra-cabeças de quadrados perfeitos; moldes para aulas de geometria, e atividades para as aulas do contraturno.

O projeto está atendendo às necessidades dos estudantes destas turmas, fato observado no aumento de suas notas, bem como o grau de interesse e de participação pelas aulas do projeto e das aulas no seu período. Os licenciandos estão atingindo suas expectativas em relação à sua atuação em sala de aula, tomando gosto pela futura profissão, além de aperfeiçoar seus conhecimentos nas disciplinas do curso de graduação, como fica evidenciado em trechos do portfólio dos licenciandos e exemplificado abaixo.

“É muito especial pra mim poder colaborar com as atividades do Colégio da minha cidade. Tem sido uma experiência diferente das que tive do projeto PIBID/2009, principalmente pelo fato do professor supervisor estimular de forma diferenciada o interesse dos alunos pela Matemática. O professor realiza demonstrações de propriedades matemáticas em sala, com alunos do Ensino Fundamenta, além disso, durante a hora-atividade o professor

discute materiais de nível acadêmico com os licenciandos, sempre preocupado com uma melhor aprendizagem Matemática dos alunos supervisionados.”

“O PIBID tem contribuído com a minha formação como professora e aluna. Estou satisfeita com os resultados que temos obtido e com a contribuição dos alunos.”

“O professor regente se mostrou receptivo e flexível a ideias, e a nos ajudar com as dúvidas e com os alunos.”

“O PIBID, até agora, proporcionou a revisão de conteúdos que estavam esquecidos em minha memória, inclusive conteúdo que eu nunca aprendi durante o Ensino Fundamental e Ensino Médio, O PIBID contribuiu e continua contribuindo para minha carreira profissional e no curso.”

Conclusão

É importante que o licenciando seja apresentado a todas as situações que possa ajudá-lo a ter uma formação sólida, para que se torne um professor com autonomia e competência e consiga alcançar as expectativas como aluno de graduação. Embora no curso de licenciatura se ofereça a oportunidade de se ter contato com a escola de Educação Básica por meio do estágio obrigatório, é bem evidente que o PIBID expande este contato ao ponto de se ter um real aprendizado prático.

O contato universidade-escola e estudante-professor que o PIBID oferece é uma oportunidade extremamente enriquecedora, evidenciada nas avaliações dos estudantes do colégio como no relato dos futuros professores.

Referências Bibliográficas:

CANÁRIO, R. **A Escola:** das “promessas” as “incertezas”, Educação Unisinos, maio/agosto, 2008.

CARVALHO, A. M. P. de., GIL-PÉREZ, D. **Formação de Professores de Ciências:** tendências e inovações, 5. Ed., São Paulo: Cortez, 2001.

KUHN, T.S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**, São Paulo, Perspectiva, 2003.

PERRENOUD, P. **Dez Novas Competências para Ensinar**, Porto Alegre, Artmed, 2000.

PIBID E A PRÁTICA DE INGLÊS NA ESCOLA PERPASSADA PELA LITERATURA NAS HISTÓRIAS DOS IRMÃOS GRIMM

Jaqueline Patricia Schossler Deak¹
Natan dos Santos²
Maria Angélica Rosa Varussa³
Nelza Mara Pallu⁴

RESUMO: Este trabalho visa compartilhar uma experiência desenvolvida no Projeto Pibid/Letras/Inglês de incentivo a literatura como prática de ensino de inglês no Ensino Fundamental. A experiência resultou no desenvolvimento e aplicação de um *Caderno Literário* com base nas obras literárias dos Irmãos Grimm. O conteúdo do Caderno envolve uma breve introdução biográfica sobre os autores, seguido de várias atividades relacionadas às três obras selecionadas: Chapeuzinho Vermelho, Cinderela, e Branca de Neve e os Sete anões. As atividades foram permeadas pela abordagem denominada de *Literamento* (PALLU, 2012) a qual integra os estudos artísticos, literários e linguísticos em língua inglesa. A aplicação do material e as atividades foram desenvolvidas durante um período de dois meses, contabilizando o total de nove aulas. Os resultados desta experiência evidenciam pontos de reflexão sobre a contribuição positiva dos trabalhos desenvolvidos no PIBID.

PALAVRAS-CHAVE: PIBID. Ensino e Aprendizagem de Inglês. Irmãos Grimm. *Literamento*.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid - da Universidade Estadual do Oeste do Paraná do campus de Marechal Cândido Rondon, através do subprojeto do Curso de Letras - Inglês, propõe-se a mediar a formação de leitores nas aulas de inglês aos alunos da escola participante. Promover o incentivo à leitura se apresenta como um desafio, tanto aos bolsistas pibidianos como aos alunos da escola por diversos motivos, dentre eles podemos destacar, o pequeno número de aulas na grade escolar - 2 aulas-hora por semana, a ausência de uma formação profissional mais efetiva do professor de inglês, principalmente no que tange à formação literária, e o domínio linguístico em inglês insatisfatório dos alunos.

Sendo assim, o subprojeto Pibid/Letras/Inglês tem como principal meta propiciar uma aproximação aos alunos de inglês (7º anos do Ensino Fundamental) à leitura não apenas textual, como também a leitura de mundo (Paulo Freire, 1996). Para atingir os objetivos traçados, os participantes do subprojeto planejaram e organizaram um caderno de atividades voltadas para a literatura contendo as obras dos Irmãos Grimm: Chapeuzinho Vermelho, Cinderela e Branca de Neve e os Sete Anões como conteúdo estruturante. Todas as atividades

¹ Graduanda em Letras da UNIOESTE, bolsista do Programa PIBID-Letras/Inglês. jaque.deak@hotmail.com.

² Graduando em Letras da UNIOESTE, bolsista do Programa PIBID-Letras/Inglês. natan.kreuz@live.com.

³ Professora de Inglês da SEED e supervisora do Subprojeto PIBID-Letras/Inglês. mrosavarussa@yahoo.com.br.

⁴ Professora Doutora em Letras (Língua e Literatura Inglesa) da UNIOESTE. Coordenadora do Subprojeto PIBID/LETRAS/INGLÊS., e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Poéticas do Imaginário e Memória - CNPq. nelza.pallu@unioeste.br.

elaboradas foram escritas em inglês e compõem um conjunto de 09 Unidades Didáticas voltadas aos alunos da faixa etária respectiva.

Este trabalho visa, de forma sucinta, compartilhar esta experiência demonstrando algumas atividades e resultados observados durante a aplicação do Caderno nas aulas de inglês, bem como expor alguns conceitos teóricos relevantes que informam as práticas pedagógicas do Subprojeto.

Literatura e Aprendizagem de Inglês

Diferentemente dos materiais didáticos convencionais utilizados para o estudo de língua inglesa, o trabalho com textos literários (sejam definidos como cânones, ou não), proporcionam a descoberta de seu potencial e incentivam o desenvolvimento do hábito de ler, principalmente quando os textos se aproximam, de alguma maneira, ao contexto dos aprendizes. Os elementos estéticos comuns presentes na composição do gênero literário, tais como: o enredo, os personagens, a produção, a temática, entre outros, auxiliam a compreensão de leitura desafiando os leitores a desenvolver e utilizar suas estratégias de compreensão. Contudo, a literatura aliada a outros campos do conhecimento, tais como, a tecnologia, a música, os vídeos, pode se tornar mais atrativa aos alunos do Ensino Fundamental.

1977

O potencial de benefícios que o texto literário apresenta pode ser explorado, no estudo de inglês, ao se utilizar uma abordagem integrada entre literatura e ensino da língua, considerando-se fundamentalmente, três grandes campos de conhecimentos: o linguístico, o cultural e o estético. Stern (1991, p. 328) exemplifica os benefícios desta integração da seguinte maneira:

Linguisticamente, a literatura pode auxiliar os alunos a dominarem o vocabulário e a gramática de uma língua, bem como suas quatro habilidades: a leitura, a escrita, a audição e a fala. Inúmeras atividades envolvendo a aplicação dessas habilidades pelos alunos podem ser desenvolvidas na leitura de um trabalho literário.

Culturalmente, a literatura capacita o leitor a examinar experiências humanas universais em um contexto específico juntamente com o exame da configuração da consciência de um determinado povo.

Esteticamente, os benefícios incluem o ensino de literatura por si só e pela perspectiva de "insights" que ela oferece à existência humana nos limites artísticos e intelectuais de um texto literário.

Os três elementos destacados por Stern (1991) acima, e os variados recursos estéticos literários, podem ser explorados no ensino de inglês, considerando-se ainda, questões

pertinentes ao contexto de ensino e aprendizagem, como o nível linguístico dos alunos e sua maturidade para a escolha do material literário. O estudo da língua inglesa mediada por textos literários, como aqui se propõe, implica em investir na possibilidade de construção de condições de sentidos na leitura destes textos, na qual "a possibilidade de temas de um texto literário pode ser relacionada a realidade dos alunos e experiências de vida" (POLIDÓRIO, 2004, p. 9).

Levando em consideração os argumentos acima, os participantes do Subprojeto Pibid escolheram as obras dos Irmãos Grimm devido ao fato de as histórias destes autores estarem muito próxima ao universo literário dos alunos. Levar as obras já conhecidas pelos alunos foi uma forma estratégica de trabalhar com a visão de mundo, e com os conteúdos linguísticos em inglês, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais significativo aos alunos.

Literamento: literatura e letramento

Voltando-nos para o contexto de ensino das escolas públicas, podemos afirmar que o trabalho com a leitura e a produção de leitores tem sido uma árdua tarefa aos professores. Neste ambiente, há que se notar que o saber ingênuo freireano tem sido uma forte barreira a se transpor, reivindicando para tanto, o apoio de diferentes áreas do saber. A interdisciplinaridade, nesta tarefa, representa o fortalecimento necessário para o processo de formação de leitores críticos na atualidade, haja vista a necessidade de se aproximar esse processo ao contexto social dos leitores.

Assim, propiciar aos alunos o acesso às condições de interpretações de leitura requer, primeiramente, motivar os alunos às leituras. Esse desafio se tornou o objeto que permeia os trabalhos desenvolvidos no Subprojeto Pibid de Letras/Inglês aqui apresentados. Para tanto, apostamos no potencial da literatura inglesa para o ensino e aprendizagem de inglês, sob uma proposta de abordagem de integração entre campos literários, linguísticos, tecnológicos e cinematográficos, a qual recebe o termo de *literamento* (PALLÚ, 2012).

Assim, todas as nove aulas que compõem o *Caderno de Literamento de Inglês* foram elaboradas com atividades diferenciadas, tais como: slides, música, vídeos, desenhos e ilustrações, quebra-cabeças, etc. As unidades do caderno se compõem da seguinte maneira:

PART 1 - GRIMM BROTHERS' TALES

- *Class 1 - Grimm brothers' biography*
- *Class 2 - Introducing Little Red Riding Hood Tale*

- *Class 3 - Red Riding Hood Tale Bricollage*
- *Class 4 - Cinderella Tale around the World*
- *Class 5 - Introducing Cinderella Tale*
- *Class 6 - Cinderella Video*
- *Class 7 - Snow White Tale video*
- *Class 8 - Introducing Snow White Tale*
- *Class 9 - Snow White Tale Activities.*

Conclusão

Ao aplicar o conteúdo do *Caderno de Literamento de Inglês*, foi possível registrar os efeitos positivos desta experiência, considerando que os resultados pretendidos em relação à formação de leitores e o enriquecimento do conteúdo de inglês foram muito satisfatórios. Foi possível notar que os alunos se sentiram motivados às atividades propostas, resultando na produção coletiva de conhecimentos novos.

O fato de as atividades propostas no *Caderno de Literamento de Inglês* envolverem outras formas de leitura, abordagem denominada de *Literamento*, como já mencionado anteriormente, fez com que os alunos se interessassem pelo conteúdo dos livros e histórias apresentados motivando-os à leitura e também às suas próprias releituras.

1979

REFERÊNCIAS:

- FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação:** uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Moraes: São Paulo, 1980.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler.** Em três artigos que se completam. 37. ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- PALLU, N. M. **Literatura inglesa: uma abordagem integrada ao ensino de inglês.** 15ª Jornada de Estudos Linguísticos e Literários. Marechal Cândido Rondon, 2012.
- POLIDÓRIO, V. **The Use of Literature in the English Teaching.** Cascavel, PR: Coluna do Saber, 2004.
- STERN, S. **An integrated approach to literature in ESL/EFL.** In: MURCIA, M.C. Teaching English as a second language. Heinle & Heinle, USA, 1991.

PIBID E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: DISCUSSÕES ACERCA DA TEMÁTICA MEGAEVENTOS ESPORTIVOS COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO.

Jonatas Gutervil
Ivan Falbot
Khaled Omar Mohamad El Tassa
Eliton Candido

Resumo: Objetivou-se investigar os limites e as possibilidades de trabalhar com o tema megaeventos esportivos durante as aulas de Educação Física, com alunos do 3º ano do ensino médio, em um Colégio Estadual de Irati Paraná. Considerando a escola como lugar de reprodução/produção de cultura, a temática megaeventos esportivos se torna um conteúdo inovador para a Educação Física, pois sua abordagem na escola atualmente é bastante restrita. As atividades realizadas buscaram o desenvolvimento dos alunos em suas dimensões crítica, cognitiva e sociocultural. Conclui-se que o desenvolvimento do tema foi bem aceito pelos alunos e as dificuldades de compreensão são poucas, diante das inúmeras possibilidades que este conteúdo proporciona.

Palavras-chave: Educação Física escolar. PIBID. Megaeventos Esportivos.

Introdução:

O Projeto PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – tem por objetivo a intervenção de acadêmicos de cursos de licenciatura na escola. O PIBID Educação Física tem como objetivo central promover a formação docente, fundamentada na concepção de Educação Física escolar como área de conhecimento que trabalha pedagogicamente com os conteúdos da cultural corporal de movimento. Diante das ações previstas do subprojeto de Educação Física a ação prevê atuação docente dos acadêmicos bolsistas supervisionada pelo professor da escola orientada pela coordenação de área. Após discussões realizadas nas reuniões pedagógicas e de trabalho entre os professores e acadêmicos bolsistas integrantes do PIBID Educação Física com o intuito de definir temáticas a serem desenvolvidas com os alunos nas escolas participantes do Projeto PIBID – Educação Física, optou-se pelo tema megaeventos esportivos.

Durante o primeiro semestre do ano letivo de 2014 as atividades foram iniciadas com as observações na escola, sendo observadas as aulas ministradas pelo professor da disciplina. Nessas aulas, o professor buscou desenvolver o tema cultura do corpo no ensino médio, com base em uma perspectiva crítica de Educação Física, que considera a escola como espaço de produzir/reproduzir cultura e a Educação Física como disciplina que trata da Cultura Corporal (BETTI e ZULIANI, 2002).

1980

De modo geral, destaca-se a percepção e compreensão dos megaeventos esportivos como um conteúdo que integra a gama de manifestações da cultura corporal produzidas pela humanidade ao longo de sua história. Os megaeventos esportivos foram levados em consideração, haja vista a riqueza do seu universo e as inúmeras possibilidades de aprendizagens que superam apenas a visão da atividade física enquanto promotora de saúde física, e ampliam as várias discussões sobre os seus legados e o *marketing*.

O Brasil está passando pela chamada década esportiva, onde vários megaeventos esportivos aconteceram e ainda estão para acontecerem, surgem questionamentos e dúvidas se esses trazem vantagens para as cidades e país sede com a promoção dos mesmos, já que o mundo inteiro está assistindo, e se também podem deixar legados, sendo eles positivos ou negativos. Nesse sentido, o presente trabalho busca relatar a experiência de acadêmicos bolsistas do PIBID Educação Física em intervenções pedagógicas realizadas com alunos do ensino médio de um Colégio Estadual de Irati - Paraná com a temática megaeventos esportivos.

Desenvolvimento:

1981

As aulas foram desenvolvidas com estudantes na faixa etária de 16 a 18 anos do Colégio Estadual Antonio Xavier da Silveira, no Município de Irati, Paraná, com intervenções semanais nos meses de agosto, setembro e outubro do corrente ano, totalizando 8 aulas.

Na implementação da proposta de desenvolver a temática megaeventos esportivos, os acadêmicos bolsistas foram organizados em duplas para atividades de planejamento e organização de oito aulas para serem desenvolvidas com alunos do terceiro ano do ensino médio. Com a intenção de tornar as aulas mais atraentes, foram utilizados recursos audiovisuais, como apresentações de slides e exibição de vídeos e imagens referentes ao tema.

Os conteúdos ministrados foram divididos em três partes, sendo eles legados dos megaeventos esportivos, organização de eventos e *marketing*, sendo que esses conteúdos foram apresentados seguindo especificamente níveis crescentes de complexidade, e que têm como essência um trabalho voltado a criticidade em sua aprendizagem. Para a elaboração das aulas utilizamos principalmente referenciais de Daolio (2013) e Bracht (2000).

Durante as intervenções no colégio vivenciou-se muitas experiências gratificantes. Teve-se a oportunidade com as intervenções pedagógicas de aprender coisas novas não

vivenciadas na Universidade, principalmente no que se refere à prática pedagógica e ao contato com alunos. Mas o aspecto mais gratificante a ser ressaltado, foi perceber o envolvimento e a participação do aluno durante as aulas. As atividades realizadas permitiram aos alunos descobrir muitas possibilidades de reflexão e que além do “chute”, do “drible”, da corrida entre outras ações a Educação Física pode trazer novas contribuições para as aulas.

Apresenta-se a seguir uma síntese das atividades que foram realizadas.

Megaeventos Esportivos:

- O que é megaeventos?
- Dimensões de eventos e megaeventos.
- Para que sediar os megaeventos?

Legados:

- Legados Positivos, educação, saúde e segurança;
- Legados Negativos, obras não utilizadas e prejuízo financeiro;

1982

Organização e Marketing:

- Programação e execução de eventos esportivos;
- Marketing de Massa;
- Marketing de Segmentação;
- Marketing de Nicho;
- Marketing de relacionamento;

No início das atividades houveram algumas dificuldades em relação a transmissão dos conteúdo aos alunos, de maneira que as aulas não ficassem limitadas somente a sala de aula no contexto aluno/professor. Buscou-se estabelecer uma interação de aluno/aluno, sendo o papel do professor o mediador dos debates acerca do tema.

Observou-se que os conteúdos trabalhados despertaram interesse nos alunos, e através desses dados foi possível que houvesse muitas discussões sobre os temas, principalmente a respeito das vantagens e desvantagens em organizar e sediar um megaevento. Destaca-se ainda a importância destas vivências no processo de formação profissional inicial, como futuros professores de Educação Física.

Considerações Finais:

Os temas referentes a megaeventos esportivos foram desenvolvidos com os alunos como um saber relativo à cultura da massa, com o objetivo de aproximação, compreensão, valorização e aprovação deste tema no âmbito pedagógico. O processo de aprendizagem privilegiou-se em cada aluno a descoberta de uma alternativa para vivenciar e refletir, sobre o assunto no âmbito escolar.

Cabe ressaltar que tanto os professores orientadores quanto os professores supervisores estão de maneira efetiva, sugerindo métodos e estratégias diferenciadas para o desenvolvimento das ações.

Conclui-se que as intervenções possibilitaram a criação de um ambiente de novas e significativas aprendizagens, dentre as quais destaca-se a criticidade dos alunos com relação ao tema. Por meio das vivências com os alunos pode-se concluir que eles tiveram contato com a manifestação da cultura corporal por vezes, negligenciada na escola.

Referências Bibliográficas:

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, n. 1, p. 73-81, 2002.

BETTI, Mauro. Copa do Mundo e Jogos Olímpicos: inversionalidade e transversalidades na cultura esportiva e na Educação Física Escolar. *Motrivivência*, v. 21, n. 32/33, p. 16-27, jun./dez. 2009.

DAOLIO, Jocimar. Educação Física escolar e Megaeventos Esportivos: Desafios e possibilidades. *Kinesis*, v. 31 n. 1, p. 125-137, Jan./jun. 2013.

1983

PIBID E ESTÁGIO SUPERVISIONADO: POSSÍVEIS INTERAÇÕES

Suelem Kluconski de Campos¹

Irineo Kelte Filho²

Neide Hiroko Takata³

Flávia Sacheti Zanotto⁴

Resumo: O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa que tem o objetivo de inserir os licenciandos na sala de aula durante a graduação, propiciando a eles uma experiência que contribui para a formação docente, de forma que os graduandos desenvolvem atividades diferenciadas nos colégios em que atuam. Já o estágio supervisionado possibilita ao aluno desenvolver atividades específicas para se preparar efetivamente para a atividade docente. Neste trabalho, serão relatadas algumas oficinas realizadas durante o PIBID em conjunto com as atividades do estágio supervisionado.

Palavras-chave: PIBID, estágio supervisionado, interação.

Introdução

A integração entre instituições de ensino (IES) e a educação básica, torna a escola protagonista da formação dos estudantes de licenciaturas. Sob este enfoque, o estágio supervisionado oferece trocas que propiciam a construção de saberes e tem como formato a observação, a participação em sala de aula junto ao professor regente e finalmente a regência^{1,4}, e a inserção do Programa Institucional de Bolsistas a Iniciação a Docência (Pibid) tem como objetivo acrescentar a vivências de alunos de licenciatura:

O estágio supervisionado se diferencia do Pibid por ser uma proposta extracurricular, com carga horária maior que a estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação – CNE para o estágio e por acolher bolsistas desde o primeiro semestre letivo, se assim definirem as IES em seu projeto. A inserção no cotidiano das escolas deve ser orgânica e não de caráter de observação, como muitas vezes acontece no estágio. A vivência de múltiplos aspectos pedagógicos das escolas é essencial ao bolsista (DEB, CAPES, 2012, p. 30).

Sob tal aspecto, o diálogo e a interação entre licenciandos, coordenadores e supervisores geram um movimento dinâmico de formação recíproca e crescimento contínuo, em que tanto as escolas estaduais quanto as universidades, alimentando a relação entre a teoria e a prática.^{2,3}

Naturalmente, existem várias diferenças entre o Pibid e o estágio supervisionado, uma delas é tempo de duração. Os bolsistas do Pibid cumprem uma carga horária mínima de trinta

¹ Discente em Química Licenciatura, Universidade Estadual do Centro Oeste- UNICENTRO, sukluconski@yahoo.com.br

² Discente em Química Licenciatura, Universidade Estadual do Centro Oeste- UNICENTRO, i_r_i_n_e_o@hotmail.com

³ Docente em Química Licenciatura, Doutora, Universidade Estadual do Centro Oeste- UNICENTRO, nhtakata@gmail.com

⁴ Discente em Química Licenciatura, Universidade Estadual do Centro Oeste- UNICENTRO, flaviasachetizanotto@hotmail.com

horas mensais e recebem uma bolsa. Enquanto no estágio supervisionado, a carga horária é mais limitada e previamente determinada.

Há diferenças também, na forma de atuação dos graduandos no colégio. No Pibid, a atuação é uma atividade contínua, onde se evidencia a vivência escolar e a elaboração de atividades diferenciadas para utilizá-las em sala de aula. Já no estágio, as atividades são mais limitadas, abrangendo aulas de observação e de aplicação previamente previstas e planejadas. Nas atividades do estágio, geralmente é mais difícil desenvolver atividades diferenciadas, como oficinas e minicursos, pelo fato de haver pouco tempo disponível.

Devido às dificuldades de se realizar atividades diferenciadas no estágio, foi desenvolvido um projeto em que algumas oficinas desenvolvidas por pibidianos foram aplicadas nas aulas de estágio, possibilitando dessa forma, a interação entre o Pibid e o estágio supervisionado.

Desenvolvimento

Dentre as atividades nos colégios, foram desenvolvidas atividades dentro da Universidade Estadual do Centro-Oeste. Entre elas, a participação na Feira das Profissões, realização de aulas experimentais com alunos do PDE, Feiras de Ciências, abrangendo não somente os colégios onde o Pibid é inserido e sim, onde os alunos atuam no estágio supervisionado.

Dentre as diversas atividades realizadas, a elaboração de oficinas apresentadas no Colégio Estadual Cristo Rei, em Guarapuava- Paraná. Os objetivos destas oficinas, elaboradas por pibidianos, mas apresentadas durante a Semana de Química do curso técnico em química do colégio, são a inserção de conteúdos químicos através de temas contextualizadores e atuais, além da realização de atividades experimentais pelos alunos.

Uma das oficinas realizadas teve por tema: “Química dos Refrigerantes”, onde foi apresentado o histórico da criação e desenvolvimento dos refrigerantes ao longo do tempo, além de apresentar a composição química e a diferença entre diet e light no que se refere aos refrigerantes. Além disso, foi explanado sobre os conceitos químicos presentes na produção das embalagens para refrigerantes. Por fim, os alunos realizaram várias atividades experimentais relacionadas com o pH e corantes dos refrigerantes.

Outra oficina realizada foi à oficina “Química dos combustíveis”, onde foi evidenciada a qualidade dos combustíveis, principalmente a gasolina, relatando sobre a porcentagem de álcool misturada com a gasolina que é permitida, e como são realizadas as análises para

verificação de adulteração. Ao final da oficina, os alunos realizaram alguns experimentos para verificar a porcentagem de álcool misturada em determinada amostra de gasolina e para determinar a densidade.

Foi ministrado um minicurso sobre “Química Verde no Ensino Médio” durante o Simpósio de Química realizado na UNICENTRO. Nesse minicurso foi apresentada uma breve história da Química Verde no mundo e no Brasil, em seguida foram apresentadas algumas formas de trabalhar alguns dos princípios da Química Verde no Ensino Médio com uma abordagem contextualizadora.

Outro minicurso ministrado foi sobre “Currículo Lattes” durante o Simpósio de Química realizado na UNICENTRO. Neste minicurso foi apresentado um histórico da Plataforma Lattes, e repassadas algumas informações relacionadas com a criação, preenchimento e algumas dúvidas relativas ao preenchimento da mesma.

Dentre minicursos e as oficinas, foram realizadas aulas experimentais com alunos do PDE, sobre “Química dos Medicamentos”, em que foram realizadas reações químicas para identificação de grupos funcionais em medicamentos.

1986

Conclusões

Com as atividades realizadas pode-se observar que a interação entre o Pibid e o estágio supervisionado mostrou-se uma maior interação entre os alunos da licenciatura de química, supervisores de Pibid, supervisores do estágio e orientadora. A maior integração entre a Universidade e as escolas, um bom rendimento nas atividades e que há uma complementação entre as funções do estágio e do Pibid.

Referências Bibliográficas:

1. Cunha, T. C., Francisco, W. E., Ações e reflexões durante o estágio supervisionado em química, Química Nova na Escola, vol. 35, nº 4, novembro 2013, p. 283-291.
2. Canan, S. R., PIBID: promoção e valorização da formação docente no âmbito da política nacional de formação de professores, Formação Docente, vol. 4, nº 6, janeiro 2012.
3. Garcez, E. S. C., et al. O estágio supervisionado em química: possibilidades de vivência e responsabilidade com o exercício da cidadania, Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v.5, n.3, novembro 2012, p.149-163.
4. Bueno, E. A. S., et al. O estágio de regência no curso de licenciatura em química da UEL. 37º Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Química, 2013.

PIBID E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: O TRABALHO COM A ESCRITA NO ENSINO MÉDIO

BELOTI, Adriana¹
CENIZ, Cássio Henrique²

Resumo: Este trabalho reflete sobre as contribuições do subprojeto PIBID de Letras/Língua Portuguesa do *Campus* de Campo Mourão da Unespar para a formação inicial de professores, especialmente quanto à formação teórico-metodológica acerca do processo de ensino e aprendizagem da escrita. Para tanto, fundamentamos nossa proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e nas Diretrizes Curriculares Estaduais (2008), documentos oficiais que orientam as práticas pedagógicas na escola; nas pesquisas de Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), Menegassi (1998) e Ruiz (2010), em relação à concepção de escrita como trabalho e aos processos de revisão e reescrita. A pesquisa sustenta-se nos pressupostos da Linguística Aplicada, com viés qualitativo-interpretativo, e os dados mostram-nos, mesmo que parcialmente, o desenvolvimento dos participantes quanto às possibilidades de trabalho sustentadas nas perspectivas que norteiam o subprojeto.

Palavras-chave: Formação inicial. Escrita. Ensino Médio.

Introdução

Ao buscarmos refletir sobre as contribuições do subprojeto de Letras/Língua Portuguesa da Unespar/*Campus* de Campo Mourão – *Leitura, escrita e análise linguística: articulações necessárias no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa*, vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, para a formação inicial de professores, objetivamos compreender, especificamente, como a formação teórico-metodológica sobre o processo de escrita, especialmente, de revisão e reescrita, se estabelece na formação dos sujeitos participantes.

1987

Dessa forma, pautamo-nos nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e das Diretrizes Curriculares Estaduais (PARANÁ, 2008), por serem os documentos oficiais que orientam as práticas pedagógicas nas escolas e por estarem norteados em uma concepção dialógica de linguagem; na concepção de escrita como trabalho, conforme proposta por Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), e nos trabalhos de Menegassi (1998) e Ruiz (2010) sobre os processos de revisão e reescrita, considerando, também, as possibilidades de intervenção do professor nos textos dos alunos.

A metodologia da pesquisa sustenta-se nos pressupostos da Linguística Aplicada, uma “[...] área de investigação aplicada, mediadora, interdisciplinar [...]”, que investiga a

¹ Doutoranda em Letras – Ensino e aprendizagem de línguas – pela Universidade Estadual de Maringá e professora do Colegiado de Letras da Unespar/*Campus* de Campo Mourão. Coordenadora do subprojeto PIBID *Leitura, escrita e análise linguística: articulações necessárias no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa*. E-mail: dribeloti@gmail.com.

² Graduado em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo pela Faculdade Assis Gurgacz (FAG), bolsista acadêmico do subprojeto PIBID *Leitura, escrita e análise linguística: articulações necessárias no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa*. E-mail: cassioceniz@gmail.com.

linguagem em situação social determinada (MOITA LOPES, 1996, p. 23), com viés qualitativo-interpretativo, de cunho etnográfico e aplicado, centrando-se no levantamento, descrição e análise de dados, que correspondem à compreensão dos elementos internalizados pelos participantes do PIBID em relação às práticas pedagógicas de trabalho com a escrita em situação de ensino e aprendizagem no Ensino Médio. Para este trabalho, analisamos as propostas de atividades pedagógicas preparadas pelos professores em formação inicial para serem realizadas nas turmas participantes do PIBID das escolas parceiras. Assim, consideramos as orientações dos documentos oficiais e das pesquisas sobre o trabalho com a escrita, tomando as reflexões feitas nos encontros de formação teórico-metodológica realizados entre a coordenadora, as supervisoras e os acadêmicos do subprojeto, e as atividades preparadas pelos pibidianos.

Desenvolvimento

Refletir sobre a linguagem escrita, destacadamente a respeito das etapas de revisão e de reescrita, implica assumirmos a concepção dialógica de linguagem e a de escrita como trabalho. Além disso, há uma atual necessidade de relacionar tais considerações à formação de professores, porque reflete diretamente em como os futuros professores desenvolverão suas práticas em sala de aula. Assumimos a linguagem como dialógica, conforme proposto pela teoria enunciativo-discursiva de linguagem. “Essa concepção é chamada dialógica porque propõe que a linguagem (e os discursos) têm seus sentidos produzidos pela presença constitutiva da intersubjetividade (a interação entre subjetividades) no intercâmbio verbal, ou seja, as situações concretas de exercício da linguagem.” (SOBRAL, 2009, p. 32).

Assim, a escrita é compreendida como um processo contínuo de ensino e aprendizagem e, então, concebida como trabalho, como um processo de interação verbal entre sujeitos. Fiad e Mayrink-Sabinson assumem “[...] que a linguagem é construída pela interação entre os sujeitos [...]” e, então, entendem que “[...] na modalidade escrita da linguagem, essa construção envolve momentos diferentes, como o de planejamento de um texto, o da própria escrita do texto, o da leitura do texto pelo próprio autor, o das modificações feitas no texto a partir dessa leitura.” (1991, p. 55), ou seja, escrever é um trabalho, no qual o escritor e o texto são constituídos. Por essa concepção, há quatro etapas que compõem o processo de escrita: planejamento, escrita, revisão e reescrita.

Entendemos que as práticas pedagógicas do processo de ensino e aprendizagem da escrita não podem ser dissociadas dessa perspectiva, tanto pelo desenvolvimento da

capacidade linguístico-discursiva que tal trabalho proporciona, quanto por ancorar-se nas orientações dos documentos oficiais.

Conclusão

As ações do subprojeto de Letras/Língua Portuguesa da Unespar/Campo Mourão têm buscado manter, frequentemente, o diálogo entre o Ensino Superior e a Educação Básica, de forma a contribuir tanto com a formação inicial e continuada dos professores participantes, quanto com a melhoria da Educação Básica, pelo fato de suas práticas refletirem, diretamente, na formação dos estudantes do Ensino Médio, das turmas participantes do PIBID.

Assim, ao refletir sobre a práxis docente, na relação constante entre prática – teoria – prática, observamos como as ações proporcionadas pelo PIBID têm contribuído para a formação inicial dos professores participantes, desenvolvendo tanto suas práticas de escrita quanto sua atuação em atividades pedagógicas. Os resultados, mais diretos, mostram uma formação inicial mais sólida dos participantes, quanto ao trabalho com a escrita, e, indiretamente, melhoria na formação dos estudantes do Ensino Médio que recebem atividades do subprojeto.

1989

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FIAD, R. S., MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (Org.). **Questões de linguagem.** São Paulo: Contexto, 1991. p.54-63.

MENEGASSI, R. J. **Da revisão à reescrita de textos:** operações e níveis linguísticos na construção do texto. 1998. 265 f. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Assis, 1998.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de linguística aplicada:** a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa.** Curitiba: SEED, 2008.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola:** uma proposta textual-interativa. 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2010.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero:** as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

PIBID E UMA NOVA MANEIRA DE OLHAR O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

PIBID Y UNA NUEVA FORMA DE VER LA ENSEÑANZA DE LENGUA EXTRANJERA

Paulo R. R. Silvério
Nylcea Thereza Pedra

RESUMO

Este trabalho relata as experiências e atividades desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, subprojeto espanhol da UFPR, e o impacto que elas causam dentro da sala de aula. O projeto busca a inserção dos estudantes de licenciatura no âmbito escolar, através de debates e reflexões sobre temas que interferem nas questões de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Os bolsistas vivenciam na prática o desafio de ensinar espanhol com novos métodos, o que não é fácil, porém necessário para motivar o aprendizado, e demonstrar para os alunos a importância de aprender uma segunda língua, para que possam usá-la principalmente fora do âmbito escolar, no seu dia-a-dia, não com um fim acadêmico, e sim com o objetivo de que descubra novos horizontes, culturas e conhecimentos.

Palavras-chave: PIBID. Sala de aula. Espanhol.

1 Introdução

O projeto PIBID Espanhol, do curso de Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR), tem como principal objetivo desenvolver novas metodologias para se trabalhar em sala de aula, tendo como premissa teórica os estudos de Bakhtin, sobre os Gêneros Discursivos (BAKHTIN, Mikhail).

Também apoiado nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, o PIBID Espanhol tem como intuito desenvolver projetos inovadores nas escolas públicas, utilizando diferentes linguagens, programando ações que possibilitem a formação continuada dos envolvidos no projeto, incentivando a participação dos licenciados em atividades no âmbito escolar, para que percebam a importância da vinculação entre teoria e prática. O PIBID busca promover a reflexão do grupo acerca das ações desenvolvidas na escola e incentivar a criação de projetos que visem à formação humanística, cultural e estética dos envolvidos no processo educativo, quer sejam alunos ou professores.

Os bolsistas ID do projeto Pibid - Espanhol se dividem em dois grupos dos quais fiz parte. Desenvolvemos nossas atividades em duas escolas estaduais, porém em âmbitos escolares diferentes, um grupo acompanha aulas do CELEM (Centro de Línguas Estrangeiras Modernas), no Colégio Estadual Paulo Leminski, e o que o diferencia é que este também é aberto à comunidade. Já no segundo, trabalhamos com alunos do Ensino Médio, no Colégio Estadual Rio Branco, no qual trabalhamos com uma faixa etária pré-estabelecida, diferentemente do CELEM, em que recebemos pessoas de todas as idades.

Um de nossos principais objetivos no ensino do espanhol é desenvolver outras maneiras de ensinar, diferentes daquela que utiliza somente a gramática, tradicional nos cursos de espanhol e, em

1990

alguns casos, na sala de aula, o que torna o ensino mecânico e automatizado, contexto em que quem mais perde são os alunos, que muitas vezes não conhecem a rica cultura que há nos países que têm o espanhol como língua materna e nem aprendem, de fato, a língua.

2 Montando a regência no CELEM

Geralmente quando montamos uma regência, as experiências que tivemos com o PIBID são com alunos numa faixa etária abaixo de 30 anos. Um fato curioso durante o período em que estive no CELEM, no Colégio Paulo Leminski, era que 80% dos alunos tinham mais de 30 anos, que buscavam ali naquele curso de espanhol gratuito, com duração de dois anos, aprender a língua com algum objetivo específico.

Em um primeiro momento pode parecer um choque ter a maioria dos alunos com mais idade que você, mas depois de certo tempo notamos que, além de ensinar também aprendemos muito com eles. Quando paramos para pensar sobre uma regência que pudesse unir o conhecimento gramatical explicado pela professora supervisora, a cultura, mas também algo que agradasse aos alunos surgiu à ideia de trabalhar com o *Scrapbook*, que nada mais é do que um livro de recortes que usa a técnica de personalizar álbuns de fotografias. O principal objetivo da atividade era a composição das memórias e recordações dos alunos mediante a seleção e descrição das fotografias.

Como dito anteriormente, baseamo-nos nos conteúdos gramaticais que a professora supervisora tinha ensinado referente ao uso dos pretéritos em espanhol. Verbos utilizados para o relato de acontecimentos passados e da memória. Uma semana antes de nossa regência, pedimos aos alunos que levassem na próxima aula uma foto, de algum momento que tivesse marcado a vida deles, dizendo apenas que seria fundamental para a nossa regência. Na parte cultural, utilizamos um vídeo do jornalista e escritor uruguaio Eduardo Galeano, em uma entrevista na qual como começou carreira e suas memórias de escritor.

3 Execução da regência

Antes de executar a regência, sinceramente nos deu um pouco de medo, insegurança, de que não fosse dar certo, porém tudo saiu como tínhamos pensado. Levamos as folhas coloridas para a confecção do *Scrapbook*, e os outros materiais necessários, e os alunos levaram as fotos, grande parte em preto e branco, o que nos surpreendeu. Partimos então para a introdução com o vídeo de Eduardo Galeano, distribuimos a transcrição da fala do vídeo aos alunos, para que pudessem acompanhar melhor e, na sequência explicamos a atividade, que teriam que colar a foto na folha colorida e escrever em espanhol usando o pretérito, no máximo em cinco linhas, por que aquele era um registro de um momento importante da sua vida, depois trocar com algum colega que teria que ler para a classe. Além da prática do tempo verbal aprendido em sala, os alunos tiveram oportunidade de interagir mais um com os outros.

Ao final da atividade nos surpreendemos, pois a atividade proposta foi muito bem desenvolvida, a troca de experiências foi muito boa. Ao relatarmos os momentos que aquelas fotos representavam, muitos se emocionaram outros se surpreenderam, assim como nós.

4 Considerações finais

A atividade desenvolvida não só demonstrou que os alunos se envolvem muito mais na dinâmica da sala de aula quando são chamados a desenvolver atividades que são do seu interesse, mas que o uso dos gêneros discursivos, dos diferentes modos com quais as pessoas se comunicam, auxilia em um aprendizado da língua de fato, na sua inserção com o mundo.

O PIBID como exercício da docência, nos traz uma reflexão, na qual o professor tem como objetivo principal aprimorar seus conhecimentos e metodologias pensando nos alunos e seus interesses. O ensino de língua estrangeira tradicional, já não atende certas dificuldades que os alunos apresentam, cabe ao professor inovar para que haja uma transformação no processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 2ª Edição. São Paulo: Livraria Marfins Fontes Editora Ltda. , 1997.

DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA – **Língua Estrangeira Moderna**. SEED – PR, 2008, P.88

PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA: A IMPORTÂNCIA DE PROJETOS EXTRACURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Caroline de Oliveira Riedo¹

Aline Batista de Araujo²

Erica Nunes³

Flavia Regina Schimanski dos Santos⁴

RESUMO: O objetivo deste estudo é refletir sobre a importância de oficinas de jogos tradicionais e de futebol (projetos extracurriculares) na formação de bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Londrina. A amostra foi composta por quatro bolsistas que estão inseridos em uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Londrina, no período de abril a agosto de 2014. Os projetos aconteciam duas vezes por semana, sendo composto por quatro turmas de 6 a 11 anos. De acordo com os bolsistas, estas vivências ampliaram a concepção dos discentes em relação à realidade da Educação Física na educação básica, estabelecendo relações entre o conhecimento acadêmico e o cotidiano escolar, além de favorecer a construção de atitudes de cidadania nas crianças participantes.

PALAVRAS-CHAVE: PIBID; Educação Física; Projetos extracurriculares.

INTRODUÇÃO

Durante a formação docente na Universidade Estadual de Londrina (UEL) são ofertados aos discentes possibilidades de participar de projetos e grupos de estudos, que poderão contribuir para uma melhor formação profissional dos mesmos. Entre eles está o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), um programa organizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) que tem parceria com as escolas de educação básica da rede pública de ensino e oferece bolsas para os estudantes de graduação em licenciatura.

Os objetivos do programa segundo a CAPES (2014) é estimular a formação de docentes em nível superior para a educação básica, inserir os alunos no contexto escolar da rede pública e incentivá-lo a participar do cotidiano da escola, tendo a oportunidade de construir suas experiências baseados nos conhecimentos adquiridos ao longo da formação.

¹ Aluna do 3º ano de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Londrina e bolsista do PIBID.
carolriedo16@hotmail.com

² Professora Licenciada em Educação Física pela Universidade Estadual de Londrina e Pós-graduada em Gestão Escolar, Supervisão e Orientação Pedagógica pela Faculdade Cruzeiro do Oeste e em Psicomotricidade pelo Centro Técnico.
linoca_lili@hotmail.com

³ Aluna do 2º ano de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Londrina e bolsista do PIBID.
erika.n_alves@hotmail.com

⁴ Aluna do 2º ano de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Londrina e bolsista do PIBID.
flaviaschimanski@hotmail.com

O PIBID influencia a vida acadêmica de forma significativa, oportunizando aos estudantes da graduação um contato com a realidade escolar, levando-o a pensar e refletir sua intervenção docente estabelecendo uma articulação, entre a universidade e a escola.

Os bolsistas do PIBID/Educação Física (Licenciatura) da UEL têm como condições para participação no programa, à presença em grupos de estudos que tem vínculo direto com o referido curso. Assim, o PIBID tem o compromisso de incentivar o futuro profissional a dar os primeiros passos da sua carreira, e no grupo de estudos há a oportunidade de realizar trocas de experiências entre os participantes do programa.

DESENVOLVIMENTO

Objetivos da Educação Física na escola

A Educação Física na busca da sua legitimidade passou por grandes períodos de “turbulências”. Houve um momento em que esteve voltada somente para o físico. Em outra época as aulas eram consideradas como momento livre, onde o professor deixava as crianças brincar sem nenhuma intenção e objetivo.

Segundo a LDB Lei 9.394/96, parágrafo 16, artigo 03, a Educação Física “[...] integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno”, assim, enquanto área de conhecimento também possui conteúdos estruturantes (esporte, jogos e brincadeiras, ginástica, lutas e dança) como as demais disciplinas. Um dos objetivos da Educação Física na Educação Fundamental é “adotar atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade e situações lúdicas e esportivas, repudiando qualquer espécie de violência”. Uma disciplina voltada para a formação humana (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997, p. 33).

1994

O professor tem a responsabilidade de garantir ao aluno o acesso aos conhecimentos práticos e teóricos, levar o aluno a refletir suas ações, a pensar sobre suas possibilidades de movimento, sobre si e sobre os outros.

Projetos extracurriculares através do PIBID

Cada escola no qual o PIBID/EDF está inserido desenvolve diferentes atividades a partir de suas necessidades locais. Este estudo destaca a organização e o desenvolvimento de atividades extracurriculares, sob a forma de oficinas de jogos tradicionais e de futebol, em uma escola da rede municipal de Londrina/PR.

Segundo Krolow e Casteleins (2009) a escola tem dado mais valor e espaço para os projetos extracurriculares, já que é uma forma de despertar a curiosidade dos alunos, eles

participam, mostram maiores interesses, tem mais liberdade com os colegas e na troca de experiências produzem sua própria aprendizagem.

De acordo com Soares:

A educação, na sua acepção mais ampla, tem objetivos que ultrapassam o raio de ação da escola. A própria Constituição brasileira estabelece que a educação é dever do Estado e da família, ou seja, que a educação integral do ser humano exige a contribuição de outras estruturas sociais além da escola (SOARES, 2007, p. 137).

Pensando em maneiras de contribuir para o aprendizado dos estudantes a professora supervisora, com o apoio da equipe pedagógica da escola, junto com os bolsistas do PIBID/EDF planejou, organizou e desenvolveu duas oficinas de jogos tradicionais e futebol, realizadas no período de abril a agosto de 2014, duas vezes por semana, com uma hora de duração, no período que os bolsistas se encontravam na escola, atendendo aos alunos do contraturno. Cada oficina recebeu em média 15 crianças de 08 a 11 anos. Os bolsistas revezavam a direção de aula para que todos pudessem ter o contato com os diferentes conteúdos e modalidades ensinadas.

Nas oficinas de jogos foram selecionados os seguintes conteúdos: jogos de perseguição, bola queimada e suas variações, amarelinha, bets, brincadeiras cantadas, jogos de tabuleiro e fabricação de brinquedos. Na oficina de futebol foram ensinadas as regras do jogo e os fundamentos, além de exercícios de preparação física.

Os bolsistas organizaram os conteúdos, planejaram as aulas e as estratégias, relacionando a teoria adquirida na universidade e aplicando-a na prática, ampliando seus conhecimentos e adquirindo novas experiências.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para a coleta de dados foi solicitado aos bolsistas que digitassem uma lauda apontando os seguintes aspectos: Importância e contribuições do PIBID/Oficinas para sua formação profissional.

Ao analisarmos os dados podemos observar que 100% da amostra apontou que a inserção dos bolsistas PIBID na realidade escolar contribui para sua formação docente, sendo destacada no seguinte posicionamento:

A proposta do PIBID supre essas inquietações do professor em formação, pois nos possibilita a vivência no meio escolar e nas aulas, fazendo com que possamos relacionar o que aprendemos na universidade com a realidade da escola. (Bolsista 01)

Assim, podemos observar que o PIBID se resume em um programa que proporciona momentos únicos na formação inicial, proporcionando situações de experiências e vivências na educação básica (ARAÚJO, 2014).

Todos os bolsistas destacaram que com o projeto houve uma melhora na comunicação com as pessoas:

A minha comunicação melhorou e muito através do PIBID com as pessoas ao meu redor e com as crianças da escola, o que dá possibilidade de compreender a educação, e pensar na minha ação docente. (Bolsista 02)

O trecho abaixo retirado de um dos relatos aponta como os projetos realizados através do PIBID influenciam de maneira positiva a formação interpessoal dos estudantes podendo colaborar de maneira positiva para o estágio obrigatório:

Dentro das oficinas aprendi muito, além de aprender como intervir. O que mais enriqueceu a minha formação foi o contato com os alunos, porque aprendi como ter esse diálogo entre professor e aluno. (Bolsista 01)

Dos bolsistas entrevistados todos concordam que houve uma melhora tanto no comportamento quanto na aprendizagem dos alunos, sendo uma oportunidade de poder solucionar os conflitos que é uma realidade das aulas de Educação Física.

1996

“No primeiro semestre estive na oficina de futebol e percebi um grande avanço na técnica do movimento, a oficina permite um trabalho diferenciado das aulas de Educação Física, obtive um amplo conhecimento sobre o conteúdo. Durante as oficinas ocorriam muitos conflitos entre as crianças, poder solucionar esses conflitos foi um grande aprendizado. A oficina tem me preparado para situações que posso vivenciar quando estiver exercendo a minha profissão.” (Bolsista 04).

De maneira geral o que pudemos perceber no relato dos bolsistas, é que vivenciar os projetos é uma experiência que vai além do aprender a ensinar.

CONCLUSÃO

Vivenciar os projetos extracurriculares do PIBID/EDF é uma experiência que vai além do aprender a ensinar. É uma grande oportunidade de melhorar a comunicação com as pessoas e os alunos, aproximar o graduando da realidade escolar, resolver os conflitos e observar as dificuldades que a profissão apresenta, além de contribuir para a aquisição de novos conhecimentos.

É uma excelente oportunidade para os alunos da escola que participam das oficinas, pois é evidente a melhora no aspecto cognitivo, motor e principalmente no comportamento e nas relações interpessoais. Os alunos demonstram interesses pelas aulas, que às vezes não surge na escolaridade.

É importante a presença do PIBID nas escolas, ainda mais com projetos extracurriculares, porque amplia a visão do campo de atuação do futuro profissional, colaborando na formação docente inicial.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ordália Cristina Gonçalves. **Pibid e formação docente em história: Possibilidades e contribuições.** História e Ensino, Londrina, v. 20, n. 1, p. 101-121, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/18446/14711>. Acesso em: 18/09/2014.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs. Educação Física.** 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>. Acesso em: 18/09/2014.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394/96.* 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18/09/2014.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Pibid: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.** Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em: 17/09/2014.

CASTENEINS, Vera Lucia; KROLWO, Aderlei Correa Milech. **Contraturno: um espaço de desafio para a educação do futuro.** 2009. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3349_1648.pdf. Acesso em: 18/09/2014.

SOARES, José Francisco. **Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental.** Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130. p. 135-160, jan./abril. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/07.pdf>. Acesso em: 17/09/2014.

1997

PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA: CONHECIMENTO DOS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Leandro Ribeiro Honório¹

Felipe Guilherme de Souza²

Luciana Alves Martiello³

Wellinton Alves de Moura⁴

Resumo: O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) proporciona a vivência dos futuros professores no ambiente escolar. Com a inserção dos bolsistas do PIBID do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Londrina no desenvolvimento do Programa “Mais Educação” em uma Escola da rede Estadual de ensino da cidade de Londrina/PR, no Macro Campo de Esporte/Lazer (oficina Brinquedoteca). Tivemos por objetivo a partir de uma coleta de dados para verificar qual o conhecimento que os estudantes possuem sobre o Programa Mais Educação. A partir dos resultados concluímos que os alunos da escola não têm um conhecimento concreto ou possuem apenas conhecimentos parciais sobre o Programa, apesar de citarem vários aspectos que representam características relacionadas ao Programa Mais Educação.

Palavras-chave: PIBID. Educação Física. Programa Mais Educação.

O PIBID na formação do futuro professor

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) proporciona a vivência dos futuros professores no ambiente escolar. Dentre as várias experiências que os bolsistas podem realizar podemos citar: o acompanhamento nas aulas, na hora atividade dos professores e atividades extras curriculares. Optamos em destacar neste estudo a participação dos Bolsistas de Iniciação à Docência no Programa Mais Educação do Governo Federal.

Com a inserção dos bolsistas do PIBID do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Londrina no desenvolvimento do Programa “Mais Educação” em uma Escola da rede Estadual de ensino da cidade de Londrina/PR, no Macro Campo de Esporte/Lazer (oficina Brinquedoteca). A partir daí, desenvolvemos um estudo considerando a problemática referente sobre qual o conhecimento que os estudantes possuem sobre o Programa Mais Educação.

1998

¹ Acadêmico de Licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). leandroribeiro.uel@hotmail.com

² Acadêmico de Licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). felipevoleibol@sermcontel.com

³ Acadêmico de Licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). lu_martiello@hotmail.com

⁴ Acadêmico de Licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Wellinton.am@gmail.com

Este estudo é caracterizado como uma pesquisa de campo, realizada em uma escola Estadual localizada na região sul da cidade de Londrina/PR. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário contendo uma questão aberta, a qual foi respondida individualmente pela amostra que foi composta por 22 estudantes do 8º ano, 42 estudantes do 9º ano, do Ensino Fundamental, 48 do 1º ano, 19 do 2º ano e 15 estudantes do 3º ano do Ensino Médio, totalizando 146 estudantes. Os dados foram analisados qualitativamente e quantitativamente. As respostas apresentadas pelos estudantes foram categorizadas a partir da frequência das mesmas.

O Programa Mais Educação

O programa “Mais educação” tem por objetivo incentivar uma educação de tempo integral, por meio de algumas atividades vinculadas ao Projeto Político Pedagógico da escola e “abrange os seguintes campos: Acompanhamento pedagógico; cultura e artes; cultura digital; direitos humanos em educação; educação ambiental; investigação no campo das ciências da natureza; comunicação e uso de mídias; educação econômica; promoção da saúde; esporte e lazer.” (SEB/ MEC, 2013, p.07).

Entende-se, portanto, que o programa “Mais Educação”, deve ser proposto de uma forma que desenvolva o aluno em todos os aspectos, sociais, educacionais e políticos, buscando seu desenvolvimento tanto dentro, quanto fora da escola, além de visar projetar a diminuição da desigualdade social. Cabe ao professor dessa forma, criar estratégias para que as oficinas propostas pelo programa não se distancie dos objetivos educacionais da escola, a fim de garantir saberes voltados para o desenvolvimento integral dos alunos.

1999

O programa Mais Educação na escola em questão é desenvolvido durante o período matutino para os alunos que estudam no período vespertino. Durante a permanência desses alunos no programa eles participam de diversas oficinas, inclusive a Brinquedoteca, na qual o professor de Educação Física está à frente. São realizadas desta forma construções de brinquedos a partir de materiais recicláveis, realização de atividades recreativas e lúdicas voltadas para o processo de construção do conhecimento e aquisição de conceitos sociais, culturais que são essenciais para construção de alunos cidadãos.

O Conhecimento dos Estudantes sobre o Programa Mais Educação

Para que pudéssemos entender qual a concepção e visão dos alunos que frequentam o ambiente escolar no período matutino, no qual as atividades do programa Mais Educação acontecem, desenvolvemos uma pergunta a fim de procurar possíveis soluções

através das respostas obtidas por esses alunos do contra turno que não participam do programa. No decorrer das atividades desenvolvidas no programa Mais Educação muitos alunos do período matutino não tinham o devido conhecimento sobre o trabalho realizado com os alunos.

A partir daí, optamos pela pesquisa com os alunos do matutino nas séries do Ensino Médio e Fundamental II através da coleta de dados sobre o assunto. De acordo com os dados coletados, através da pergunta “O que você sabe sobre o Programa Mais Educação?”, onde os alunos relataram o conhecimento que tinham referentes a este programa, chegamos a um total de cento e cinquenta e duas respostas, das quais elencamos categorias referentes às respostas de cada aluno.

Assim, dentre as respostas, 35 alunos informam não saber o que seria o projeto mais educação, 30 alunos destacam que o projeto seria para ensinar aos alunos coisas novas, como brincadeiras e artesanatos, enquanto que 25 alunos pensam que o projeto seria apenas um momento de reforço. Da amostra 22 alunos pensam que o projeto é apenas para tirar os alunos da rua e 7 alunos já participaram, mas não sabem dizer como o projeto está atualmente

Dos alunos participantes da coleta, 6 vêem o projeto como um momento de divertimento e recreação, 4 alunos acreditam que o projeto é um processo de educar; 3 alunos informam que o projeto Mais Educação funciona apenas como uma espécie de oficina, onde os alunos aprendem diversas coisas; 3 alunos destacaram o fato de ter várias atividades práticas que envolvem o projeto e 3 alunos não opinaram sobre o assunto. No número total da amostra apenas 2 acreditam que o projeto seja sem utilidade alguma; outros 2 vêem o projeto para uma escola de tempo integral e apenas 1 aluno destacou que seria um projeto para estimular os adolescentes. Um dos alunos apontou que o projeto pode proporcionar um futuro melhor para os alunos, destacando que o projeto tem um compromisso com a escola.

Outro aspecto que foi abordado pelos estudantes é o fato do projeto ser desenvolvido apenas no período da manhã, no qual permite apenas a participação dos alunos do período vespertino. Outra questão é que os estudantes destacam a necessidade de se ter mais projetos a mais saúde e mais segurança.

Considerações Finais

De acordo com os resultados e discussão das respostas, concluímos que os alunos da escola não têm um conhecimento concreto ou possuem apenas conhecimentos parciais sobre o Programa. Apesar de citarem vários aspectos que representam características

2000

do projeto. A falta de conhecimento não somente dos alunos sobre o programa, mas de “alguns” dos professores é preocupante, pois estes são os quais estarão à frente do programa Mais Educação e têm como objetivo principal ensinar, organizar e articular os conhecimentos das oficinas nas quais possam ser inseridos. Não se trata apenas de um trabalho individual, mas de um processo que envolve não somente professores e alunos, mas todo o contexto escolar e a comunidade envolvida.

Pretendemos promover um maior conhecimento e compreensão sobre o Programa a toda comunidade escolar, para que saibam que este não é “apenas” um tempo para se jogar bola, brincar, reciclar ou fugir da rua, mas uma contribuição para formação do ser humano como um todo, através de uma escola de tempo integral. Para quem vê de fora a visão é desfocada, por isso se faz necessário um maior esclarecimento sobre o assunto, o que pretendemos com futuras pesquisas.

Para tanto, é fundamental que a integração dos conhecimentos adquiridos na escola e nas atividades do Programa Mais Educação aconteça de forma articulada, permitindo que todo o corpo docente envolvido atue em parceria tanto dentro quanto fora da escola, monitorando o trabalho realizado e trocando ideias para que melhores resultados possam ser alcançados.

2001

REFERÊNCIAS

BARROSO, J. **O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas**. In: Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, especial – out. 2005.

BRASIL. Lei no. 9.394, de 20 dez. 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Rede de Saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: cadernos para professores e diretores de escolas**. Brasília: Ministério da Educação. 2009.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. O lugar da educação integral na política social. In: **Cadernos CENPEC: educação, cultura e ação comunitária**, n.2, p.7-13, 2006.

PIBID FORMANDO DOCENTES AINDA MELHORES

Luana da Costa Freitas¹

Andrelise Karoline Nascimento²

Laiane Lima dos Santos³

Resumo: Tendo como base um dos objetivos apresentados pelo projeto PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência): “Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias a formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura” (CAPES, 2013), o presente trabalho discute a importância de unir a teoria estudada no curso de licenciatura à oportunidade de aplicarmos esta teoria na sala de aula. Para isso, comparamos a experiência proporcionada pelo projeto PIBID ao estágio obrigatório feito pelos acadêmicos de licenciatura. O subprojeto intitulado Língua Portuguesa e Língua Francesa Integradas na Escola da Universidade estadual de Ponta Grossa (UEPG) utiliza a língua francesa como elemento modificador no cotidiano dos alunos, tornando-a um objeto de estudo precioso tanto para a escola quanto para o bolsista.

Palavras-chave: Formação. Qualidade. Experiência.

Introdução:

2002

O presente trabalho abordará a questão da qualidade da formação docente aliada à vivência em sala de aula. Trata-se de conclusões tiradas a partir da experiência diária, obtida gradativamente no contato com o meio escolar.

As considerações presentes aqui foram adquiridas no trabalho praticado em escolas estaduais da cidade de Ponta Grossa, em turmas com problemas de várias naturezas, problemas estes que o futuro professor certamente encontrará ao longo da profissão.

A discussão que será realizada nesta comunicação diz respeito a qualidade da formação docente mediante o estágio supervisionado, obrigatório nos cursos de licenciatura, e ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID).

Sabe-se que este tipo de reflexão acerca da formação docente é necessária, tendo em vista que o desempenho de um professor em sala de aula é um dos instrumentos fundamentais para o sucesso do aluno na vida escolar. Sabe-se também que nenhum trabalho possui êxito quando

1 Graduada da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Bolsista PIBID, luanacosta28@gmail.com

2 Graduada da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Bolsista PIBID, andrelise_kn@hotmail.com

3 Graduada da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Bolsista PIBID, lailima_92@hotmail.com

apenas os aspectos teóricos são conhecidos. É necessário prática para aprender a executar de forma exímia funções que exigem preparo e responsabilidade.

Os desafios que um professor recém-formado enfrenta ao adentrar em sala de aula são grandes e o contato com a futura profissão durante a graduação pode amenizar impactos além de preparar o futuro docente para enfrentar situações consideradas difíceis em uma sala de aula.

O objetivo deste trabalho é discorrer a respeito dos assuntos acima citados em uma discussão que tem como foco a formação de professores, partindo de uma visão que considera o contato prévio com a futura profissão de grande valia para o aprendizado.

Desenvolvimento:

Os cursos de licenciatura, têm a função de dar aptidão ao futuro profissional da educação que irá atuar no ambiente escolar. Para isso, durante o curso são estudadas diversas disciplinas relacionadas à educação, que têm como principal finalidade, ensinar ao formando aspectos teóricos acerca da sua futura profissão. Uma destas disciplinas é o estágio obrigatório supervisionado.

2003

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) ressalta no artigo 61 (parágrafo incluído pela lei nº 12.014, de 2009) que a formação dos profissionais da educação, para atender as especificidades do exercício de suas atividades, tem como fundamento: “a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;”. Sabe-se que a articulação entre teoria e prática deve ser efetuada durante o estágio, porém, embora o graduando deva dedicar 408 horas à matéria de estágio supervisionado (especificamente no curso de licenciatura em Letras), apenas uma pequena porcentagem dessas horas são dedicadas à prática, ou seja, a carga horária que o futuro professor passa na escola, é muito limitada para alcançar grandes resultados.

Por isso, muitos alunos de licenciatura sentem necessidade em entrar em projetos de iniciação à docência. No subprojeto do PIBID da Universidade Estadual de Ponta Grossa denominado Língua Portuguesa e Língua Francesa Integradas na Escola, os acadêmicos vão todas as semanas para a sala de aula. E lá se deparam com as dificuldades e satisfações existentes na profissão docente.

Nas escolas conveniadas com o projeto, os acadêmicos auxiliam os professores supervisores, além de preparar algumas atividades que serão aplicadas nas turmas com autorização do professor. Pode-se considerar que todo o processo auxilia na obtenção de experiência, pois tanto na observação dos alunos quanto no preparo e aplicação de atividade, o futuro professor está em constante aprendizado.

Nas aulas, procura-se trabalhar tanto a língua portuguesa quanto a língua francesa. Percebe-se que a língua francesa é, de certa forma, um elemento motivador para os alunos, que gostam de aprender uma cultura diferente da sua. Assim como é um grande instrumento de aprendizado para o acadêmico, que busca conhecer e desenvolver metodologias de ensino e de avaliação que se encaixem na atividade que será proposta.

E este conhecimento acerca da seleção de conteúdos, escolha de metodologias de ensino e de avaliação é fundamental na formação de um professor. Como ressaltam as Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira moderna:

[...] A seleção de conteúdos, os encaminhamentos metodológicos e a clareza dos critérios de avaliação elucidam a intencionalidade do ensino, enquanto a diversidade de instrumentos e técnicas de avaliação possibilita aos estudantes variadas oportunidades e maneiras de expressar seu conhecimento. Ao professor, cabe acompanhar a aprendizagem dos seus alunos e desenvolvimento dos processos cognitivos (PARANÁ, 2008, p. 33).

2004

Com base nas considerações citadas neste tópico, considera-se que quanto mais tempo o graduando passar no seu futuro ambiente de trabalho, mais familiarizado ele estará com o meio se tornando mais capaz de realizar os exercícios de sua futura função como professor.

Conclusão:

O estágio obrigatório supervisionado é muito importante para que o graduando conheça o ambiente e o comportamento dos alunos, mas se o estágio obrigatório for acompanhado por outros projetos como o PIBID, a qualidade da formação será muito maior, pois tudo poderá ser observado e analisado de forma mais ampla, capacitando o graduando para a sua futura profissão.

O PIBID proporciona oportunidades maiores para que seja feito o paralelo da teoria aprendida no curso com a prática na sala de aula, articulação esta de grande importância para o aprendizado do acadêmico.

Desta forma, aconselha-se a fusão do estágio obrigatório supervisionado com projetos de iniciação à docência, tendo em vista que quanto melhor o profissional conhecer o seu ambiente de atuação, melhor ele conseguirá desenvolver seu trabalho.

Referências:

CAPES. **PIBID**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid-diversidade>> . Acesso em: 08 set. 2014.

Brasil. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

PARANA. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Língua Estrangeira Moderna. Curitiba, SEED-PR, 2008.

PIBID INTERDISCIPLINAR E O AMBIENTE ESCOLAR

Talita Cristine Rugeri¹

Luciano Silveira²

Ademir Nascimento³

Resumo: A interdisciplinaridade prevista Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNs) propõem um elo entre as disciplinas, ou seja, uma ligação e construção entre as diversas áreas de conhecimento; reaproximando e reformulando metodologias com o intuito de ampliar os olhares e saberes científicos. O projeto PIBID interdisciplinar, especificamente o da Pontifícia Universidade Católica do Paraná no Colégio Estadual Professor José Guimarães com a elaboração dos subprojetos de teatro, documentário e revista escolar a partir do tema eixo central Direitos Humanos, proporcionou a compreensão teórica e empírica da interdisciplinaridade relatados nessa comunicação.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. PIBID. Direitos Humanos.

A interdisciplinaridade, Direitos Humanos e o ambiente escolar.

A interdisciplinaridade tornou-se um tema central nas escolas e nas universidades principalmente nos cursos de pedagogia e licenciaturas. Pensar novas maneiras do processo ensino/aprendizagem requer um olhar sobre a união, o entrelaçamento e construção das disciplinas proporcionando saberes conectados e não separados com a realidade do aluno e da aluna.

A interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados. (BRASIL 2002, p. 89).

Portanto a interdisciplinaridade precisa respeitar e se adequar a cada realidade escolar, a cada necessidade dos alunos, da equipe pedagógica, dos professores possibilitando e utilizando o conhecimento científico das disciplinas que já estão presentes no Currículo Escolar e não criar ou recriar novas áreas de conhecimento.

¹ Mestre em Sociologia da Educação pela PUCPR, graduada em Licenciatura em Sociologia, professora pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná.

² Especialista em interdisciplinaridade e genética pela UFPR, graduado em Ciências Biológicas, professor pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná.

³ Especialista em Literatura pela UFPR, graduado em Letras, professor pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná.

A grande relação da interdisciplinaridade é a integração do conhecimento, a partir da observação da realidade sob os diferentes olhares compondo uma interpretação e compreensão de mundo ampla e conexo.

O projeto PIBID interdisciplinar remete justamente a todas as relações pensadas acima. Com a união de diversas áreas de conhecimento como Letras/Português, Educação Física, Sociologia, Filosofia, Física, Química, Matemática, Música, Biologia, História; possibilitou a interação proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

A partir do tema eixo central Direitos Humanos⁴, o PIBID interdisciplinar pensou a construção de um conhecimento amplo, ousado e novo para as demais escolas que recebiam tal projeto, especificamente relatado aqui o Colégio Estadual Professor José Guimarães, localizado na cidade de Curitiba no bairro Vila Hauer.

Alem de o projeto ser algo novo dentro do ambiente escolar, o PIBID interdisciplinar apresentou-se como algo estranho e desafiador para todos do colégio. A desconstrução e desnaturalização do projeto dentro da escola ocorreram a partir da integração dos alunos PIBIDs com todos os sujeitos da escola.

Com foco no tema Direitos Humanos foram elaborados subprojetos com o intuito de unir todas as disciplinas possibilitando a interdisciplinaridade dentro e fora da sala de aula. Pensando os Direitos Humanos como uma construção histórica elaborados para o bem estar da sociedade, primeiramente direitos civis como afirma Marshall (1967) e Bobbio (1992), ressaltam os valores do individuo, a liberdade, os direitos políticos, e em seguida direitos sociais, como moradia, educação, saúde, entre outros.⁵

Os subprojetos pensando pelos supervisores e alunos PIBID foram a criação de um documentário com o tema central “Educação”, teatro com o tema “Ditadura Militar no Brasil”, relacionando com direitos políticos e a Revista “Olhares”, proporcionando debates sobre educação, direitos humanos, ciência, PIBID e copa do mundo. Esses projetos foram elaborados com o dialogo entre todas as disciplinas presentes no PIBID, construído com o

⁴ Tema escolhido e aceito para o PIBID na Pontifícia Universidade Católica do Paraná com as demais escolas que participam do projeto PIBID interdisciplinar e disciplinar.

⁵ Historicamente Direitos Humanos foram pensados a partir da reunião em São Francisco nos Estados Unidos em que 50 países aprovaram a Carta das Nações Unidas em 25 de junho de 1945. É uma organização internacional que facilita e coopera em matéria de direito internacional, segurança, desenvolvimento, progresso, direitos humanos, e garantir a paz mundial. Todavia, foi na defesa dos direitos do homem que a ONU mais avançou. Em 10 de dezembro de 1948, a ONU adotou a Declaração Universal dos Direitos do Homem, sustentada pela idéia de que os direitos e a dignidade do homem constituem pilares da justiça, da paz e da liberdade. Trata-se de um extenso e ambicioso texto que enumera os direitos econômicos e sociais tais como direito ao trabalho, ao descanso, a educação, a segurança social, e a liberdade sindical.

olhar interdisciplinar, ou seja, os temas escolhidos e seu desenvolvimento na escola tiveram base teórica e prática em cada disciplina.

O documentário com o tema educação foi elaborado a partir da fala e formulação da visão sobre educação formal e informal de todas as disciplinas e dos alunos. A revista possibilitou artigos e textos de todas as disciplinas, sendo utilizada por todos os professores em sala de aula. E o teatro permitiu com os ensaios e o próprio tema da peça uma análise social, política, econômica e cultural com o eixo direitos humanos, o direito a participação política.

Desde a formulação dos temas de cada subprojeto, a convocação dos alunos na escola, a elaboração e conclusão exigiu a união de todas as áreas de conhecimento e integração de todos dentro da escola. O diálogo entre as disciplinas e a construção conjunta do teatro, documentário e revista proporcionou uma mudança significativa para o Colégio e todos os sujeitos que o compõem.

A proposta da interdisciplinaridade foi tratada empiricamente e teoricamente dentro do projeto PIBID no Colégio Professor Jose Guimarães, pois proporcionou análises de diversos textos, debates a partir do olhar das disciplinas e a cada reunião ou encontro dos subprojetos tornaram-se aulas e conversas sobre Direitos Humanos e conhecimento científico.

2008

(...) É importante enfatizar que a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários. Explicação, compreensão, intervenção são processos que requerem um conhecimento que vai além da descrição da realidade mobiliza competências cognitivas para deduzir, tirar inferências ou fazer previsões a partir do fato observado (Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio. Brasília: MEC, 2002, p. 88).

O PIBID interdisciplinar proporcionou uma nova Cultura Escolar, ou seja, de acordo Forquin (2011) a “cultura escolar é um conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, normatizados, rotinizados, sob o efeito dos imperativos da didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada de contextos das escolas”.

Através de uma nova forma de aprendizagem a interdisciplinaridade se fez presente na escola, desconstruindo a ideia de que o conhecimento é estático, determinado e exclusivo da sala de aula, mas sim uma interação, construção a partir de todas as disciplinas conectadas umas as outras.

Referências Bibliográficas:

Bobbio, Norberto. *A era dos direitos* / Norberto Bobbio; tradução Carlos Nelson Coutinho; apresentação de Celso Lafer. — Nova ed. — Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. — 7ª reimpressão.

BOCHNIAK, Regina. *Questionar o conhecimento: interdisciplinaridade na escola*. 2 Edição. Editora Loyola. Soa Paulo, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação-MEC, Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias*. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC, Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias*. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artmed, 1993.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Política social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

2009

**PIBID INTERDISCIPLINAR EM ESCOLA DO CAMPO: ESTUDO DE CASO -
COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO PROF^a MARIA DE JESUS PACHECO
GUIMARÃES – GUARAPUAVA-PR.**

Anderson Rogerio Miranda dos Santos¹

Marquiana de Freitas Vilas Boas Gomes²

Rudimar da Rocha Lyra Rebello³

Adriana Massaê Kataoka⁴

Resumo: O presente trabalho visa relatar as experiências do projeto do Pibid Interdisciplinar da Universidade Estadual do Centro Oeste, UNICENTRO, Educação Ambiental: Teoria e Prática Interdisciplinar na Escola, com o objetivo de problematizar as atividades realizadas na escola do campo, Colégio Estadual do Campo Maria de Jesus Pacheco Guimarães, e sua importância para os alunos oriundos desta localidade. Para isso, o texto volta-se para a formação inicial do professor de Geografia, uma das áreas integradas no projeto. A problematização se constrói por meio de leituras e de observações empíricas, decorrente do acompanhamento das ações na escola e na universidade.

Palavras-chave: PIBID, INTERDISCIPLINAR, ESCOLA DO CAMPO.

Introdução

O presente trabalho visa relatar a contribuição do Pibid Interdisciplinar na formação inicial do professor de geografia, no contexto de ações de educação ambiental e da prática interdisciplinar no Colégio Estadual do Campo Prof^a Maria de Jesus Pacheco Guimarães, do distrito do Guará, no município de Guarapuava, Paraná. O Pibid Interdisciplinar desenvolvido na Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, vem ocorrendo nas seguintes escolas: Colégio Estadual do Campo da Palmeirinha, Colégio Estadual do Campo Prof^a Maria de Jesus Pacheco Guimarães, Colégio Estadual Bibiana Bitencourt, e envolvendo, quatro docentes da Educação Básica, vinte e quatro bolsistas acadêmicos dos cursos de Biologia, Geografia, História e Letras. Os acadêmicos do curso de Geografia atuam no Colégio Estadual do Campo Prof^a Maria de Jesus Pacheco Guimarães, localizado no distrito do Guará, no Município de Guarapuava-PR.

Desenvolvimento

O Colégio no qual estão sendo realizadas as atividades pelos acadêmicos do curso de Geografia, está localizado na sede do Distrito do Guará, Município de Guarapuava – PR. O

¹ Mestrando do Programa de Pós Graduação em Geografia - Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO-PR; ander.palmerense@yahoo.com.br

² Professora Doutora pelo Departamento de Geografia na Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro); marquiana@gmail.com

³ Graduando em Geografia Licenciatura pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro); rebellolyra@outlook.com

⁴ Professora Doutora pelo Departamento de Biologia na Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro); dri.kataoka@hotmail.com

qual oferece o Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano e Ensino Médio. A escola atende cerca 25% dos alunos residentes na sede do Distrito de Guará e 75% dos alunos dispersos por 643 km² em comunidades rurais. Grande parte desse alunado é composta por filhos de agricultores assentados, proprietários de pequenas e médias propriedades rurais, agricultores de acampamentos do MST, alguns filhos de comerciantes e funcionários públicos moradores do Distrito. A maioria dos alunos é proveniente de acampamentos, assentamentos e povoados.

O Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência – PIBID, por meio do curso de Geografia, tem atuado nesta escola e contribuído para a realização de diferentes atividades. Por meio do programa, a aproximação da escola e da universidade tem sido intensa.

O PIBID visa promover de forma ampla os objetivos proposto em lei sobre a aplicabilidade do Pibid. De acordo com artigo 10,

os programas de iniciação à docência deverão prever: I - a articulação entre as instituições de educação superior e os sistemas e as redes de educação básica; e II - a colaboração dos estudantes nas atividades de ensino aprendizagem da escola pública. § 2o Os programas de iniciação à docência somente poderão contemplar cursos de licenciatura com avaliação positiva conduzida pelo Ministério da Educação, nos termos da Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004.

2011

No presente projeto, uma das primeiras ações dos professores coordenadores das áreas do conhecimento, diz respeito a compreender a especificidade do Pibid Interdisciplinar. E para isso acontecer propôs manter os alunos em suas respectivas áreas, com as seguintes atividades: acompanhando o professor em sala de aula, auxiliando-o metodologicamente, no mínimo uma vez na semana, e realizando reuniões semanalmente com o grupo da área e/ou com o coletivo, neste caso, quinzenal ou mensalmente, conforme as metas.

Nessas reuniões são discutidas ações coletivas com a elaboração e aplicação de questionários, leituras direcionadas sobre educação ambiental, tema central do projeto, quanto no grupo leituras de texto específicos da área do conhecimento, no caso da geografia alguns materiais são preparados para desenvolver atividades na Escola.

Algumas orientações são estabelecidas para haja uma maior organicidade dentro da escola, os pibidianos não são orientados a atuar todos de uma só vez em sala, mas sim, em duplas, acompanhando turmas do ensino fundamental e médio, de forma intercalada. Desta forma, enquanto alguns realizam os trabalhos em sala, outros fazem observação da escola,

realizam levantamentos de dados de interesse do projeto coletivo. Quanto ao período de atividades ficam distribuídos em doze horas, com espaços para reunião, acompanhamento na escola e leituras.

No início das atividades o PIBID Interdisciplinar, como sendo uma experiência nova para os membros participantes do projeto, observou-se como uma das maiores dificuldades, a forma de operacionalização das ações. Sobretudo, seria a integração com as diferentes áreas. Sua dificuldade, também é o seu maior mérito, pois sua contribuição é justamente romper barreiras, que foram adquiridas através dos processos de formação, aos quais, tendem a ser cartesianas. A Interdisciplinaridade busca superar estes limites, por meio do aprofundamento no método, entendendo o problema de forma holística e um grande exercício para todos.

Uma das metas do Projeto do Pibid Interdisciplinar é o levantamento de informações acerca do contexto socioambiental da escola. Por isso, o início das atividades consistiu nas seguintes ações: a) análise da estrutura administrativa através do projeto político pedagógico dos ensinos fundamental e médio, proposta pedagógica curricular das áreas e o plano de trabalho docente, b) o levantamento e análise de dados socioeconômicos, históricos e culturais sobre a região e a comunidade em que se darão as ações; c) diagnóstico participativo, buscando nas comunidades aquilo que elas próprias entendem como suas demandas e características; d) participação das reuniões de pais e mestres, observação das aulas e a dinâmica do cotidiano escolar em que estão atuando, com o objetivo de construir uma visão crítica deste cenário. Todas essas atividades devem ser realizadas em até 12 meses de acordo com o projeto inicial. Sendo que o item A e a D, devem ser apresentadas ao período de 6 meses, e poderão ser realizadas pelas áreas específicas, já a B e C, deverão ser realizadas de formas integrada entre as áreas do conhecimento, as atividades A, B e C, serão realizados em espaços além da sala de aula, já a atividade descrita como ponto D poderá ser realizada em sala de aula com acompanhamento do professor responsável, vale destacar que até o momento não foram realizadas atividades sobre as *questões ambientais* em sala de aula. Até o momento foram realizadas as seguintes atividades pelos pibidianos da Geografia: Acompanhamento de atividades e conteúdos trabalhados em sala de aula; propondo atividades de reforço, formando um grupo de estudo com alunos do ensino médio; elaboração de relatório parcial; elaboração de artigos para eventos científicos; realização de uma pauta de trabalho para o segundo semestre.

Quanto ao diagnóstico, o grupo está coletivamente realizando uma pesquisa com as comunidades (figura 01 e 02), as quais, por meio de visitas as comunidades rurais, estão

2012

sendo identificadas as características das famílias e das propriedades, com ênfase nas questões ambientais.



Fonte: Santos, A.R.M. 2014.

Conclusão

Quanto às atividades desenvolvidas até o momento e a futura contribuição para a Escola do Campo, O PIBID se apresenta como um agente potencializador da comunidade local e da escola, por meio da valorização do ambiente local. Além disso, projetos desta natureza, envolvendo escola, universidade e comunidade, podem servir de grande valia, para a valorização dos patrimônios culturais e também para o apontamento de dificuldades e problemas enfrentados pela comunidade.

2013

Referências Bibliográficas:

Colégio Estadual do Campo Professora Maria de Jesus Pacheco Guimarães - Ensino Fundamental e Médio. **Projeto Político Pedagógico**. 2012.

Diário oficial da união seção 1. **Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior - portaria no- 72, de 9 de abril de 2010**. Nº 68, segunda-feira, 12 de abril de 2010.

PIBID LETRAS-PORTUGUÊS/UEM: LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Margarida da Silveira Corsi¹
Lilian Cristina Buzato Ritter²

RESUMO: Este trabalho apresenta resultados parciais de pesquisa-ação feita a partir do Subprojeto PIBID Letras-Português da Universidade Estadual de Maringá, o qual considera relevante estabelecer um diálogo contínuo entre a universidade e a escola pública, em que o estudante de Letras-Português possa construir uma formação reflexiva da carreira docente e de suas condições de trabalho, contribuindo ainda para o desenvolvimento do gosto pela leitura nos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental (doravante EF). Assim, a partir de um trabalho nas escolas de educação básica, nossa proposta visa a oportunizar aos alunos do Curso de Letras experiências metodológicas voltadas ao letramento literário em parceria com professores das escolas estaduais, construindo estratégias e propostas didáticas para amenizar os problemas encontrados nas escolas selecionadas.

Palavras-chave: literatura. Letramento. Gêneros.

Introdução

A organização do subprojeto PIBID-Letras/Português – 2014/2017, da Universidade Estadual de Maringá, está atrelada a sua divisão em oito grupos de licenciandos, cada grupo sendo supervisionado por um professor do ensino básico da escola pública estadual, pertencentes a quatro escolas públicas de Maringá e coordenados por três professoras dessa IES. A proposta aponta para ações nas áreas de Língua Portuguesa e Literatura, divididas entre as séries finais do EF (6º ao 9º anos) e as séries do Ensino Médio (doravante EM). Nesse primeiro ano da aplicação do projeto, cinco grupos estão vinculados a quatro escolas pertencentes ao projeto destinado a ações específicas de letramento literário para o 6º ano do EF e três grupos vinculados a três escolas com ações concernentes à produção textual nos níveis de Ensino Fundamental e Médio.

As ações específicas de Literatura visam à leitura, ao letramento literário, à análise linguística e à escrita, com os seguintes tópicos: a) avaliação das condições de abordagem do texto literário na escola; b) leitura de textos teóricos relativos ao letramento literário e à educação literária; c) investigação das preferências e dificuldades dos alunos dos anos finais do EF em relação ao texto literário; d) composição de um plano de intervenção de educação

¹ Professora doutora da Universidade Estadual de Maringá, vinculada ao programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras e coordenadora do subprojeto PIBID-Letras/Português CAPES-UEM). Margaridacorsi33@hotmail.com

² Professora doutora da Universidade Estadual de Maringá, vinculada ao programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras e coordenadora do subprojeto PIBID-Letras/Português CAPES-UEM). bliliancristina@hotmail.com

literária, no qual os pibidianos produzirão os materiais didáticos juntamente com os supervisores e coordenadores do subprojeto; e) oficinas de Letramento Literário para alunos do EFII.

Para a organização e desenvolvimento das ações propostas, as reuniões do grupo composto por 41 bolsistas ID, 8 supervisores e 3 coordenadores, acontecem semanalmente, sendo que a primeira semana do mês reserva-se para a formação geral, momento em que todos os participantes discutem teorias referentes a temas e conceitos teóricos gerais norteadores dos projetos, advindas, principalmente, da Análise Dialógica do Discurso (BAKHTIN, 2003) tais como: interação social, letramento, dialogia entre outros. A proposta dessa reunião se realiza a partir da leitura prévia de um texto teórico e das inferências feitas por todos os participantes sob a coordenação de um dos membros.

As duas semanas seguintes se reservam à formação específica, e, nesse momento, o grupo se divide de acordo com os níveis de ensino que são foco do subprojeto, ou seja, EF e EM. Para esse trabalho, priorizamos as ações realizadas com o grupo do EF. As coordenadoras desse grupo de ações acerca do letramento literário propõem discussões teórico-metodológicas sobre leitura, letramento literário e análise linguística. Essa reunião também parte de uma leitura prévia para a realização de discussões sobre o tema proposto e a apresentação da interpretação do texto abordado. Nesses momentos, prevê-se ainda, a produção de análise de textos literários e de sua proposta de abordagem para o letramento literário. A quarta semana do mês está reservada para as sessões reflexivas, quando os integrantes do grupo se reúnem novamente e apresentam observações e resultados das ações realizadas durante o mês. Nesse momento de reflexão, podemos avaliar os trabalhos realizados, as intervenções feitas nas escolas e o crescimento de cada participante do projeto.

2015

Desenvolvimento: ações basilares para a oficina de letramento literário

Dentre as ações específicas para a leitura e letramento literário, a avaliação das condições de abordagem do texto literário na escola propõe a observação de aulas de Língua Portuguesa, a pesquisa junto a coordenadores, diretores, professores acerca das atividades que privilegiem a abordagem do texto literário, do material didático usado em aulas que abordem o texto literário e da proposta pedagógica da escola para o EF. Além da leitura do Projeto Político Pedagógico da sua escola, da observação de aulas de literatura e do material utilizado pelos docentes, os pibidianos participaram de reuniões pedagógicas e buscaram se integrar ao

contexto escolar em suas práticas pedagógicas cotidianas, podendo assim conhecer seus mecanismos de funcionamento. Um processo que se realiza com a co-participação da Escola Básica na formação docente.

Visando a subsidiar as ações docentes e a organização dos planos de aula a serem efetuados nas escolas, estudamos os Parâmetros Curriculares Nacionais do EF (1998) e as propostas de ação para o letramento literário de Rildo Cosson (2012) e de Guaraciaba Micheletti (2000). A leitura foi feita de forma gradativa, dando-se prioridade aos aspectos propostos sobre leitura, análise e interpretação do texto literário.

Concomitantemente, realizamos a investigação das preferências e dificuldades dos alunos do EF em relação à leitura e ao texto literário, a qual se concretizou por meio de aplicação de um questionário para os alunos do EF, com questões que interpelam os educandos acerca de suas preferências e hábitos relacionados à leitura, dos hábitos de leitura na família e de sua relação com a biblioteca. O resultado do questionário, por exemplo, mostrou que uma grande parcela dos leitores juvenis tem o hábito quase cotidiano de leitura e que suas preferências levam-nos a escolher gêneros de tipo narrativo, como histórias de aventura, suspense, mas, muitos deles também leem obras líricas, em verso e que há uma preferência por realizar atividades que explorem suas habilidades dramáticas.

2016

A composição do plano de intervenção de educação literária foi iniciada nas sessões reflexivas e nas discussões acerca de leitura e letramento literário, nas quais propomos a elaboração do estabelecimento da metodologia e dos planos de aula que os alunos bolsistas efetuarão em Oficinas de Educação Literária. Essa ação, que estimula os professorandos a produzirem seus próprios recursos didáticos, compartilhando-os com os demais professores das escolas, partiu da leitura dos capítulos “O processo de leitura” e “Sequência básica”, do livro: *Letramento literário: teoria e prática*, de Rildo Cosson (2012). Os capítulos em tela descrevem, respectivamente: 1) as etapas da leitura empreendidas pelo leitor: antecipação, decifração, interpretação; 2) as ações da sequência básica para abordagem do enunciado literário, contemplando os passos a seguir: motivação, introdução, leitura e interpretação. Após a leitura, fichamento, resumo e discussão dos capítulos estudados, foram apresentadas as propostas possíveis para a abordagem do texto literário em sala de aula de Língua Portuguesa para 6º anos do EF.

Assim, os pibidianos, embasados nas leituras realizadas previamente e nas observações e discussões feitas, propõem ações de abordagem do texto que estejam relacionadas ao uso da biblioteca e de outros contextos da escola. Essa ação, que se realiza

com a co-participação de supervisores, licenciandos e coordenadores, propõe que as aulas de leitura e letramento literário se iniciem com dinâmicas de grupo, nas quais os alunos dos 6º anos sejam envolvidos pelo prazer da leitura, tais como: contação de histórias com tapetes e fantoches, dramatizações, jograis, jogos didáticos, dentre outras. A partir dessas iniciativas, o professorando dá os primeiros passos para a composição do material didático a ser utilizado nas oficinas, com o desenvolvimento de propostas de ensino de textos literários de forma motivadora. Apresentamos a seguir uma sequência básica proposta pelos grupos:

Motivação: Tendo em vista que o papel do professor, nesse processo, é interferir de modo a contribuir para o desenvolvimento do letramento literário, propomos como modelo didático para fase da motivação uma “Caça ao Tesouro”, com os seguintes passos: 1) selecionar entre as obras disponíveis na biblioteca, livros para todos os alunos dos sextos anos; 2) destacar trechos das obras (como parte do conflito), a fim de despertar o interesse dos alunos pela leitura das obras; 3) escrever esses trechos em cartões, que serão distribuídos nas carteiras para que os alunos, em fila, possam circular pela sala e fazer a leitura e escolha dos trechos, que mais lhes interessarem; 4) levar os alunos à biblioteca para encontrarem, entre os livros destinados aos alunos do EF, a obra escolhida, tendo como pista o trecho selecionado.

Introdução: propomos para essa fase, atividades que permitam a investigação acerca do autor e da obra, os quais poderão contribuir para o direcionamento da leitura, que envolvam a exploração dos órgãos dos sentidos, como por exemplo, pela observação da capa: ilustração, cores, letras (visão), o número de páginas, a textura do papel (tato), o cheiro do livro – novo, antigo – (olfato).

Leitura: conscientes da importância de o professor acompanhar os passos de leitura empreendidos pelos alunos, auxiliando-os em suas dificuldades e interferindo quando necessário, para que o objetivo da leitura seja alcançado, sugerimos que professor se coloque à disposição do aluno para responder seus questionamentos durante a leitura em sala de aula.

Interpretação: para esta fase propomos três passos: 1) a elaboração de um diário de leitura, em que o aluno possa registrar suas impressões a respeito da obra; 2) a composição de capas de livros (elaborar um comando de produção), com desenhos feitos pelos alunos, a partir da interpretação da obra, indicando-a a um possível leitor, para isso, é necessário levantar argumentos que convençam o possível interlocutor. 3) a organização de uma roda de leitura para a socialização e apresentação da produção da capa e dos argumentos, a fim de incentivar os outros colegas a lerem a obra.

As oficinas de letramento literário para alunos do EF produzidas durante os encontros semanais do projeto, no decorrer do ano de 2014, específicas para a educação literária, privilegiam aulas de leitura do texto literário e/ou de livros paradidáticos, sendo organizadas juntamente com o coordenador de área do subprojeto e os supervisores das escolas. Elas são aplicadas pelos pibidianos, em momentos específicos e definidos pelos integrantes do subprojeto, de acordo com as possibilidades oferecidas pela escola e pelos docentes das turmas de 6ºanos. Tais oficinas objetivam inserir na escola formas de leitura que levem à interação efetiva entre leitores e textos, a fim de formar leitores literários.

2017

Conclusão

Pudemos averiguar que, através do conhecimento teórico-metodológico, bem como da conscientização das necessidades da escola de base e do educando, é possível empreender ações concretas que possibilitem um novo horizonte de expectativas para o trabalho com o texto literário em correlação com a biblioteca escolar.

Referências bibliográficas

AGUIAR, Vera Teixeira. O caminho dos livros: da biblioteca à comunidade. In: AGUIAR, Vera Teixeira; MARTHA, Alice Aurea Penteadó. (Orgs.). *Territórios da leitura: da literatura aos leitores*. São Paulo: Cultura acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006. p. 255-267.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2012.

MACHADO, Ana Maria. *Abrindo Caminho*. São Paulo: Editora Ática, 2005.

MICHELETTI, Guaraciaba et al.. *Leitura e construção do real: o lugar da poesia e da ficção*. São Paulo: Cortez, 2000.

2018

PIBID MÚSICA: ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS ENTRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROJETO E A LICENCIATURA

Kaline Legat Gulyas
Egon Eduardo Sebben

Resumo: Este trabalho teve como objetivo traçar um paralelo entre as experiências vividas no subprojeto de Música do PIBID da Universidade Estadual de Ponta Grossa com algumas das disciplinas estudadas no primeiro ano do curso. Foram abordados aspectos referentes às disciplinas de Didática e Prática Pedagógica I e como auxiliam na elaboração e realização de propostas no projeto. O subprojeto teve início em agosto de 2012 e atualmente conta com 12 acadêmicos, duas professoras supervisoras e um coordenador de área, sendo realizado em duas escolas. A partir das discussões é possível afirmar que o PIBID tem atuado como elemento mediador entre as disciplinas do curso, em especial as de cunho pedagógico, e as atividades, observações e discussões realizadas no projeto, atualizando conceitos estudados nas disciplinas e proporcionando um melhor entendimento de suas funções e objetivos.

Palavras-chave: PIBID. Licenciatura. Prática Pedagógica. Disciplinas.

Introdução

Ao ingressar no curso de licenciatura é importante saber quais são as vertentes do curso e em que áreas um licenciado pode atuar. Na licenciatura nota-se que muitos colegas não possuem interesse pelas disciplinas que não são específicas de música. Ou seja, não compreendem a importância das disciplinas de licenciatura, o que deve ser claro a partir da inscrição no vestibular. Prates (2004 p. 79), em pesquisa sobre as motivações que levam à escolha pela licenciatura em música, descreve as percepções dos alunos ingressantes:

[...] originalmente portadores de uma identificação como músicos e, algumas vezes, tendo ingressado no curso com o desejo e ou necessidade de aprofundamento dos conhecimentos musicais propriamente ditos, consolidando o status do que pensavam ser essa profissão, [...] os primeiros momentos desses calouros na licenciatura pareceram dramáticos.

Já Castela (2014) aponta como problemas próprios das licenciaturas, a grande evasão (praticamente metade), a pequena procura e pouco interesse em seguir a docência (contrassenso em um curso destinado à formação de professores), e o número reduzido de candidatos em processos seletivos. As oportunidades de experiências de docência podem surgir no percurso da licenciatura e também em outros espaços, como igrejas, projetos etc. Essas experiências podem influenciar tanto na decisão de ingressar em um curso de licenciatura quanto de permanecer nele.

2019

A partir desse contexto da licenciatura, o PIBID torna-se uma possibilidade de articulação entre a prática pedagógica desenvolvida no projeto e as atividades realizadas durante o curso, em especial as relacionadas às disciplinas. Nesse sentido, o objetivo do presente trabalho é traçar um paralelo entre as experiências vividas no subprojeto de Música do PIBID da Universidade Estadual de Ponta Grossa com as disciplinas estudadas no primeiro ano do curso.

O PIBID Música da UEPG

O PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) tem como objetivo estimular o aluno a vivenciar as experiências de docência na escola regular desde o primeiro ano do curso, integrando a universidade e a escola e incentivando a atuação dos egressos na Educação Básica. Dulciene (2014, p. 37) complementa ao apontar que o PIBID tem como objetivo

[...] fortalecer e qualificar o desenvolvimento profissional de professores, no período da formação inicial, por meio de vivência, reflexão e investigação das condições da profissão, de sua expressão prática, de suas necessidades e configurações, além de priorizar a construção da profissionalidade docente em situações reais de trabalho e ensino.

2020

O subprojeto de Música do PIBID da Universidade Estadual de Ponta Grossa atualmente é composto por 12 acadêmicos do curso, duas (2) professoras supervisoras e um (1) professor coordenador do subprojeto. O projeto é realizado em duas escolas públicas do município. Nelas os acadêmicos foram divididos em duplas, sendo três por escola.

Neste projeto são feitas visitas à escola pelos alunos duas vezes na semana: uma para entrar em sala de aula (realizar observações ou fazer intervenções de acordo com o programado pelo coordenador) e outra para realizar hora atividade, na qual acompanha-se o professor supervisor no preparo das aulas, além de informar-se sobre os assuntos da escola e dos alunos. Estudar a vida cotidiana em uma escola possibilita quebrar preconceitos e entender a realidade e as mudanças que ocorrem no ambiente escolar e fora dele, proporcionando também maior flexibilidade e ferramentas para lidar com os desafios da docência. Como afirma Libâneo e Alves (2012, p. 69): “É o que permite repensar e compreender a relação entre as teorias e as práticas.”.

Semanalmente são realizadas reuniões na universidade com todos os alunos do projeto, juntamente com as professoras supervisoras e o coordenador. Nas reuniões são transmitidas as orientações das atividades a serem executadas de acordo com o projeto,

trazendo desafios a serem cumpridos, e também discutidas situações vivenciadas pelos acadêmicos, em busca de novas soluções, aprimoramento e troca de experiências.

As articulações possíveis entre as práticas pedagógicas do projeto e a licenciatura

Assim que se iniciaram as observações em sala de aula alguns assuntos do primeiro ano do curso de licenciatura em música passaram a ficar mais claros. Ao teorizar questões nas disciplinas de Didática ou de Prática Pedagógica I sem exemplos práticos as aulas se tornavam muito cansativas e desinteressantes (na troca de informações com outros colegas do curso foi possível constatar que para eles também).

Por meio das vivências possibilitadas pelo projeto, os assuntos abordados nas disciplinas, especialmente aquelas ligadas diretamente à docência, passaram a ter também uma condição de comparação e questionamento, levando a uma melhor compreensão de seus objetivos e relevância na formação. Um exemplo diz respeito ao estudo empreendido na disciplina de Prática Pedagógica I sobre as Diretrizes Curriculares Estaduais para o Ensino de Arte do Paraná, assunto de cunho teórico e com características de legislação. As discussões mostraram que documento, aparentemente uma mera listagem de conteúdos, precedidos de elementos teóricos e metodológicos, na verdade configura-se como parte do fundamento para o planejamento e prática pedagógica do professor na disciplina de Arte. Isso obviamente também é subsidiado por produções elaboradas nas diversas áreas que compõem a formação docente. A partir dessas constatações, discutiu-se a importância do planejamento na prática pedagógica. De acordo com Sebben e Stori (2013, p. 1154):

[...] entende-se que um planejamento adequado parte da realidade social, cultural e estrutural do grupo e do local onde será executado, contempla certa diversificação de procedimentos metodológicos que visam atender aos objetivos propostos, mas que é flexível o suficiente para se ajustar aos imprevistos possíveis dentro da heterogeneidade e individualidade humanas. E é essa perspectiva que se assume junto aos acadêmicos do projeto.

Além do planejamento, pensou-se nas dificuldades relacionadas à resposta dos alunos às metodologias empregadas e conteúdos tratados, seja por falta de interesse ou dificuldade de prender a atenção dos alunos e acabar fazendo com que o assunto de aula se estenda.

As discussões sobre os aspectos das diretrizes realizadas na disciplina foram essenciais nos momentos da realização de intervenções no PIBID. Isso mostra que há uma

2021

importante relação entre as disciplinas do curso e as atividades propostas no subprojeto. Sem essas discussões e experiências esta aula teria um cunho mais teórico, pesado e monótono.

Na disciplina de Didática foi possível almejar melhorias em questões como postura em sala de aula, questões de disciplina e indisciplina, formas de se preparar uma aula, recursos pedagógicos e outros; Para Libâneo e Alves (2012, p. 41):

A didática consiste na sistematização de conhecimentos e práticas referentes aos fundamentos, condições e modos de realização do ensino e da aprendizagem dos conteúdos, habilidades, valores, visando ao desenvolvimento das capacidades mentais e à formação da personalidade dos alunos.

Os conceitos estudados na disciplina de Didática possibilitaram discutir e propor alternativas aos modelos de ensino de Arte e música. Desta forma, trocam-se ideias sobre práticas já executadas com a professora supervisora do projeto sobre seus sucessos e fracassos, além de ideias novas que podem ou não dar certo. Importa destacar também outro elemento que foi empregado nas atividades do PIBID e que se articula a conceitos discutidos nas disciplinas. Este diz respeito à busca por uma aula fora dos padrões tradicionais da educação e que promovesse o diálogo entre aspectos teóricos e práticos na Educação Musical.

A relação entre o PIBID e as disciplinas do curso ficou bastante evidente no momento de realização de uma atividade proposta pelo coordenador do subprojeto. Essa consistia na realização de aulas com temáticas relacionadas ao Brasil, por ocasião da realização da Copa do Mundo no país. Esse desafio nos proporcionou a possibilidade de colocar em prática alguns assuntos da universidade.

Montar o plano de aula foi basicamente uma extensão da aula de Prática Pedagógica I, onde houve a oportunidade de praticar o conteúdo, além de poder comprovar depois se daria certo na prática. Aprendemos que dificilmente o que foi planejado é praticado exatamente igual, mas ter o roteiro roteado a ser seguida bem estruturada proporciona mais segurança. Durante a aula também foram empregados muitos dos assuntos tratados nas aulas de Didática, principalmente a necessidade de se dominar o assunto e a postura diante dos alunos para manter a atenção durante toda a aula.

As aulas que sucederam essa intervenção tiveram uma visão aprimorada. Não no sentido de julgar o professor que está a frente da turma, mas sim uma visão de quem se coloca no lugar daquele que está ensinando, lembrando da busca pela conquista de olhares e da atenção efetiva, de dar uma boa aula e de conseguir atingir o objetivo proposto.

2022

Nesse contexto, entende-se que a elaboração das aulas e sua realização são compostas de elementos de ordem teórica e prática. Libâneo e Alves (2012, p. 65) contribuem a esse respeito explicando:

Muitos sofrimentos que vivenciamos em virtude da constatação das impossibilidades do real, mesmo quando as ideias e teorias parecem tão perfeitas, derivam dessa percepção equivocada e das relações entre *prácticasteorias* e da ideia, ainda hegemônica, de que as teorias são superiores às práticas e que podem ser vistas isoladamente.

Entende-se, portanto, que o PIBID tem servido para os acadêmicos bolsistas como elemento mediador entre as disciplinas do curso, em especial as de cunho pedagógico, e as atividades, observações e discussões realizadas no projeto.

Considerações Finais

Com o passar dos anos do curso é possível dizer que o PIBID faz o acadêmico descobrir o valor que a licenciatura possui, abrindo os horizontes da docência e oportunizando mais o aprendizado da música.

O paralelo que foi possível traçar até o momento entre disciplinas do curso de Licenciatura em Música (Didática e Prática Pedagógica I) e as práticas e observações que o PIBID tem oportunizado leva a afirmar que a licenciatura possui uma ferramenta riquíssima de aprendizado, que é a possibilidade de levar o acadêmico às escolas públicas, facilitando o acesso às salas de aula, quebrando preconceitos e trazendo clareza sobre a função dos assuntos do curso e sua importância na formação.

2023

Referências

CASTELA, Greice da Silva. **O PIBID como Espaço de Formação de Professores em Letras no Paraná**. Porto Alegre: Evangraf/UNIOESTE Coleção PIBID, 2014.

DULCIENE, Maria Ribeiro et al. **Formação de Professores no Paraná: O PIBID em foco**. Porto Alegre: Evangraf/Unioeste Coleção PIBID, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. ALVES, Nilda. **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**, São Paulo: Cortez, 2012.

PRATES, Ana Lidia da Fontoura. **Por que a licenciatura em música? um estudo sobre escolha profissional com calouros do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 2003**. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes, 2004.

SEBEN, E. E; STORI, R. Formação de professores de música: a experiência de um projeto de iniciação à docência. In: 21º CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, Pirenópolis-GO. **Anais...** João Pessoa: Editora da UFPB, 2013. p. 1149-1159.

PIBID MÚSICA E PRÁTICA PEDAGÓGICO-MUSICAL: EXPERIÊNCIAS DE ENSINO ENVOLVENDO COTIDIANO E PRÁTICA MUSICAL

Ana Paula A. Sobczak¹
Jéssica de S. M. Mendonça²

Resumo: O trabalho apresenta a experiência de atuação no subprojeto de Música do PIBID da Universidade Estadual de Ponta Grossa, realizado em uma escola da rede pública de ensino do município, e tem como principal objetivo discutir duas atividades realizadas, sendo uma sobre ‘Rock e os elementos formais do som’ e a outra referente a uma experiência de prática musical com os alunos, que integrava canto, violão, percussão e flauta. Foi possível avaliar que a maioria dos alunos conseguiu assimilar o conteúdo mais efetivamente por ter sido trabalhado com recursos que fazem parte do seu cotidiano e por ser um contexto mais próximo da sua realidade auditiva. Os momentos de prática musical proporcionaram reflexões sobre a importância do planejamento no momento da realização das atividades e a necessidade deste ser flexível e estar elaborado detalhadamente.

Palavras-chave: PIBID. Prática musical. Cotidiano.

Introdução:

Atualmente estamos em processo de formação docente, que é uma função das mais importantes por estar presente na formação de todas as áreas profissionais dos cidadãos. Considerando que a realidade acadêmica é diferente da realidade escolar, surge a necessidade de projetos que aproximem o acadêmico do contexto escolar. Nesse sentido, o PIBID tem se consolidado como um importante programa de incentivo à formação docente para a Educação Básica. Por meio da concessão de bolsas e parceria com escolas da rede pública o projeto promove a inserção dos acadêmicos das licenciaturas desde o início dos cursos, realizando atividades que são orientadas por um professor da escola e também por um professor da universidade.

O objetivo deste trabalho é apresentar as nossas experiências enquanto acadêmicos participantes do projeto, dentre elas nossas participações diretas com os alunos através de duas oficinas, sendo que na primeira foi trabalhado o ‘Rock e os elementos formais do som’ e a segunda foi uma experiência de prática musical com os alunos, que integrava canto, violão, percussão e flauta.

Prática pedagógica, cotidiano e prática musical

Ingressamos no subprojeto de música logo no seu início, em agosto de 2012. Iniciamos nossas atividades em uma escola estadual situada numa região periférica de Ponta Grossa, que era considerada uma das regiões mais violentas da cidade, quadro que atualmente

¹Graduanda no curso de Licenciatura em Música da UEPG, anapaulasobczak@gmail.com

²Graduanda no curso de Licenciatura em Música da UEPG, josiel.jessicamendonca@hotmail.com

já mostra um panorama bem menos preocupante. Os alunos são de classe baixa e o diretor da escola e a professora supervisora são formados em licenciatura em música pela UEPG.

O subprojeto era integrado inicialmente por 8 acadêmicos, uma professora supervisora e um professor orientador, mas atualmente aumentou o número de acadêmicos para 12, duas professoras supervisoras e duas escolas. Semanalmente temos também uma reunião do projeto que envolve todos os participantes, orientadores, acadêmicos e supervisores. Todas as atividades realizadas pelo subprojeto procuram “concretizar o sentido da práxis educativa, sendo subsidiado pela teoria produzida na área da Educação Musical, orientações do professor coordenador e professor supervisor, bem como as já citadas reuniões semanais do grupo.” (SEBBEN; STORI, 2013, p. 1152).

Os acadêmicos trabalham em duplas, sendo que cada dupla tem seu dia na semana para fazer as observações em sala de aula, em turmas de 7º, 8º e 9º ano e também Ensino Médio. As observações têm como objetivo conhecer as metodologias de ensino empregadas pelas professoras, os tipos de avaliação realizados, o comportamento dos alunos, os conteúdos ministrados, entre outros aspectos. Particularmente havia uma curiosidade de como a professora fazia a ligação entre a sua formação, que é licenciatura em música, com as demais áreas de arte (artes visuais, teatro, dança), pois este é considerado um dos obstáculos encontrados pelos professores de música nas escolas de Educação Básica. Romanelli (2008, p. 127) comenta a esse respeito:

A cultura da polivalência pode ser considerada outro obstáculo, pois, como ainda ocorre em muitas escolas, o professor da disciplina de arte é responsável por ministrar aulas em várias linguagens artísticas, em especial, artes visuais, música e teatro. Essa tradição origina situações em que a música divide o planejamento com as outras linguagens artísticas: as artes visuais, o teatro e a dança. Geralmente a primeira ocupa maior espaço, em função do número de habilitações ofertadas para essa área.

Entretanto, nas observações pudemos perceber que, apesar da necessidade de abordar as outras áreas artísticas, a professora sempre tem a música como norteadora de seu trabalho em sala de aula. Nesse contexto fica ainda mais visível a importância do acadêmico estar em contato com um profissional em sala, vivenciando a realidade escolar.

Ao longo da realização do projeto tivemos a oportunidade de estar à frente dos alunos ministrando aulas e oficinas. Assim, o principal objetivo do presente trabalho é apresentar um relato da realização de duas atividades: uma aula sobre os elementos formais do som, a qual foi realizada com base no gênero musical Rock; e uma oficina sobre percussão.

A aula com o tema “Rock e os elementos formais do som”, foi realizada como parte de uma série de intervenções que tinham como objetivo trabalhar os elementos formais do som por meio de gêneros musicais do cotidiano dos alunos. A proposta dessa atividade surgiu a partir da preocupação da professora supervisora com relação ao entendimento dos alunos sobre assuntos relativos aos elementos formais do som. A escolha do gênero foi feita através de um questionário aplicado em toda a escola no período matutino, através das respostas obtivemos quatro gêneros, dentre eles o rock. Esta seleção através de questionário foi uma tentativa de aproximação do conteúdo de música com o cotidiano dos alunos, expresso por meio dos gêneros musicais selecionadas por eles. Souza (2000, p.175) traz considerações a esse respeito:

Pensando na prática da Educação Musical, o diálogo com as teorias do Cotidiano abre para reflexões bastante enriquecedoras, à medida que as ações didáticas propostas procuram reconstruir uma dada realidade, retratando as experiências e vivências musicais concretas dos alunos fora do cotidiano escolar. Aproximando a aula de música desse real, com referenciais teóricos sólidos, introduzem-se inúmeros desafios. Entre eles, a necessidade de compreender o papel da música para nosso aluno e de que forma podemos nos aproximar e interagir com esse conhecimento.

A atividade foi organizada a partir de um plano de aula previamente elaborado ao longo das reuniões do grupo. Trabalhamos primeiramente uma breve história do rock para contextualizar os alunos, e no desenvolvimento da aula trabalhamos com as propriedades do som demonstrando por meio de músicas de algumas das principais bandas do Rock mundial.

2026

Foi possível avaliar que a maioria dos alunos conseguiu assimilar o conteúdo mais efetivamente por estarmos trabalhando o conteúdo com recursos que fazem parte do seu cotidiano e por ser um contexto mais próximo da sua realidade auditiva. A participação dos alunos na aula foi bem maior, eles davam opinião sem medo de errar se sentiam mais a vontade para participar, sendo assim a aula teve um grande caráter dialógico.

A segunda atividade realizada foi uma oficina de prática musical. A atividade integrava uma série de quatro oficinas, as quais foram realizadas ao mesmo tempo por uma dupla de acadêmicos. Cada oficina abordava um aspecto de uma música previamente escolhida (Meu Erro, da banda Paralamas do Sucesso): canto, violão, flauta e percussão, sendo esta última ministrada por nós e relatada no presente trabalho. A partir de um arranjo previamente elaborado ensaiamos cada parte do arranjo separadamente e no final do trabalho agrupamos todos os alunos integrantes das quatro oficinas para uma apresentação.

Havia apenas 10 alunos em nossa oficina por conta de ser final de bimestre. Esse aspecto teve o ponto positivo de facilitar o trabalho, apesar de não expressar a realidade do

número de alunos em uma sala de aula de Educação Básica. Todos os participantes eram meninos e de séries diferentes, tendo alunos do 7º, 8º e 9º anos.

No início da oficina perguntamos sobre o que eles sabiam sobre percussão e através das respostas deles fomos introduzindo o conteúdo oralmente e com vídeos sobre percussão. Após a explanação, falamos sobre a apresentação final e sobre cada grupo que estava sendo trabalhado separadamente. A maioria dos alunos já conhecia a música, mas mesmo assim colocamos a música para que todos ouvissem, então, os orientamos para que pensassem em que tipos de percussão poderiam fazer. O fato dos alunos não conhecerem elementos de percussão resultou em poucas sugestões.

O processo de aprendizagem dos ritmos propostos foi bastante longo e o fato de não termos a estrutura da música dificultou muito o trabalho. Desse modo tivemos que rever o planejamento, pois tínhamos feito ritmos diferentes para introdução, estrofes e refrão e estava sendo feito o mesmo ritmo para a música toda nas demais oficinas que seriam integradas no final. Imaginou-se que os alunos aprenderiam rapidamente o ritmo, e que a reação deles seria outra. No entanto, tivemos a oportunidade de vivenciar essa mudança em nosso planejamento, por isso o planejamento é importante e deve ser flexível, assim como afirma Romanelli (2008, p. 126):

É fundamental que o planejamento apresente os objetivos, os conteúdos e os procedimentos metodológicos do ensino relacionando as exigências educacionais com a realidade dos alunos. Deve ainda, garantir unidade e coerência na condução do trabalho docente. Finalmente deve ser flexível, permitindo uma constante atualização em função dos resultados educacionais verificados.

Depois do intervalo o trabalho rendeu mais, por conta de que foi feita a estruturação da música, e enfim a apresentação foi ótima e uma experiência muito boa. Os professores que estavam presentes na reunião pedagógica foram prestigiar os alunos dos quais foram aplaudidos.

Após essas oficinas sempre procuramos discutir e refletir, o que deu certo e o que não deu, e isso tem sido de muita valia para nós, pois, enquanto acadêmicos ainda temos a oportunidade de aprender cada vez mais por estarmos em relação direta com os alunos.

Considerações finais

Consideramos que o projeto tem sido de grande valia, e acreditamos que não só na área de música, mas em todas as licenciaturas que aderiram ao projeto. O PIBID tem trazido

grandes reflexões e várias experiências que talvez teríamos somente no momento de exercer a docência por si na sala de aula. Podemos perceber através de nossa ação na escola que cada escola tem sua identidade, cada turma tem sua identidade e enfim cada aluno aprende de uma maneira diferente, uns com mais facilidade, outros com menos, cabendo ao professor se dedicar em fazer seu trabalho.

Na aula em que foi trabalhado o Rock e os elementos formais do som foi possível perceber que se o professor conseguir fazer uma ligação com o conteúdo e o cotidiano do aluno a assimilação do conteúdo é muito mais efetiva, pois os alunos conseguiram facilmente identificar os elementos formais do som nas músicas que ouviram em nossa aula.

A oficina de prática musical foi bastante significativa, pois trabalhávamos com alunos sem experiência nenhuma com música, e a forma como foi conduzida a oficina era diferente do habitual. Isso levou a muita expectativa se a aula iria ter sucesso, no entanto o resultado final foi impressionante, pois conseguimos executar a música com todos os alunos. Essa experiência só foi possível pela oportunidade de fazer parte do PIBID.

O projeto tem nos proporcionado a convivência com os alunos, professores e escola. Cada planejamento que fazemos e cada texto discutido em reunião têm contribuído em nosso conhecimento e levaremos este conhecimento para quando mais tarde fomos exercer a docência.

2028

Referências

ROMANELLI, Guilherme G. B. Planejamento de aulas de estágios. IN: MATEIRO, T.; SOUZA, J. (Orgs.). **Práticas de Ensinar Música**. Porto Alegre: Sulina, 2006. p. 130-142.

SEBBEN, E. E; STORI, R. Formação de professores de música: a experiência de um projeto de iniciação à docência. In: 21º CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, Pirenópolis-GO. **Anais...** João Pessoa: Editora da UFPB, 2013. p. 1149-1159.

SOUZA, Jusamara (Org.). **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre, Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000.

PIBID NOS ANOS INICIAIS E OS JOGOS PEDAGÓGICOS DE CIÊNCIAS

Daniela Vivi¹
Claudia Fatima de Quadros²
Rubia Mara Ribeiro Padilha³
Elizabeth Macedo Fagundes⁴

Resumo: O trabalho apresenta relato das acadêmicas bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID do Colegiado de Pedagogia da Faculdade Guairacá. O PIBID é um programa ligado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, e tem por objetivo o compromisso de investir na valorização do magistério e na melhoria da qualidade da educação brasileira. Diante disso o trabalho relatado é resultante de uma das ações desenvolvidas na escola participante do PIBID com o objetivo de reforçar os conteúdos trabalhados pelas professoras regentes e despertar o interesse dos alunos pela disciplina de ciências. Os jogos pedagógicos de ciências foi aplicado em uma turma do 2º ano da Escola Municipal Dionísio Kloster Sampaio, localizada num bairro da periferia da cidade de Guarapuava.

Palavras-chave: jogos pedagógicos, ensino, ciências.

Introdução

O ensino de ciências torna-se cada vez mais indispensável para a construção da cidadania, proporcionando ao aluno a ampliação de sua leitura de mundo, dos fenômenos e das transformações que nele ocorrem lhe permitindo compreender o papel do ser humano como indivíduo e agente modificador de seu ambiente. Nesse contexto o jogo no ensino de ciências é uma das estratégias que o professor utiliza para aprimorar os conteúdos, bem como proporcionar um maior conhecimento ao aluno no momento em que ele entra em contato com o lúdico, ele tem a oportunidade de trabalhar em grupo, utilizar de regras, tem maior interesse pelo conteúdo, ampliando dessa forma os seus conhecimentos.

2029

Desenvolvimento

O jogo é uma atividade que estimula aspectos que podem ser explorados pelo professor visando à aprendizagem num universo mais amplo do que o permitido pelos livros, pelas aulas expositivas ou pela utilização do quadro de giz. Entre seus componentes, destacam-se a ação, o inter-relacionamento com os colegas e mesmo com o professor, a curiosidade, a imaginação e a aceitação dos riscos inerentes a qualquer jogo, considerados dentro de uma ótica que estimule, acima de tudo, a aprendizagem.

¹ Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade Guairacá, pibidiana, daniela_vivi92@hotmail.com

² Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade Guairacá, pibidiana, claudiaqdro@hotmail.com

³ Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade Guairacá, pibidiana, m_rubia4@hotmail.com

⁴ Mestre em Ciencia e Tecnologia Universidade Tecnológica Federal do Paraná- UTFPR-Ponta Grossa, c coordenadora do subprojeto PIBID-Pedagogia, bethfagundes2007@yahoo.com.br

Segundo, Azevedo (1993) o jogo não é um recurso para tornar as aulas mais agradáveis, mas é uma das maneiras de estimular os alunos para a aquisição de conhecimento. Dessa maneira, pode-se sentir que temos no jogo uma excelente maneira de trabalhar conceitos e não apenas o jogo pelo jogo. O jogo será um ótimo recurso pedagógico para a construção de conceitos de todas as disciplinas, se forem previamente preparados. Freire (1989) ressalta sobre a importância da utilização dos jogos e brincadeiras, e da relevância da intervenção dos professores durante o processo de ensino e aprendizagem:

Quando brinca, a criança coloca em jogo os recursos que adquiriu, bem como vai em busca de outras aquisições de maior nível. Esse dado é extremamente importante na realização do trabalho pedagógico pois, dependendo da interferência do professor, a criança poderá avançar mais ou menos. A questão reside em saber interferir adequadamente. O professor não pode jamais ficar apenas assistindo à criança repetir o tempo todo a mesma forma de jogo. Deve, isso sim, propor variações a partir da forma inicial e que sejam de maior nível que esta, isto é, que contenham novidades que as crianças tenham que assimilar, o que equivale a dizer problemas que tenham que resolver, obstáculos a superar (FREIRE, 1989, p. 53).

Tanto no ensino de ciências ou em qualquer outra área deve ser levada em consideração que é uma forma mais interessante para se aplicar o conteúdo principalmente quando se trata dos anos iniciais, já que possibilita uma forma de aprendizado alternativo e conduz para o lúdico que também é uma forma e um caminho para um melhor desenvolvimento e aperfeiçoamento do conteúdo. Sendo de suma importância que além do professor levar para a sala de aula os jogos pedagógicos é necessário que esse faça intervenções sempre que achar necessário.

2030

De acordo com Kneipp e Miranda & Albuquerque (2006, p, 12):

O jogo pedagógico pode ser usado então com a finalidade de criar situações de aprendizagem, nas quais os conteúdos trabalhados são fixados e revisados, além de desenvolver a capacidade observação, improvisação, trabalho em equipe, e/ou outras habilidades requeridas pelos diferentes jogos. O ensino de ciências tem a preocupação não somente em aplicar é ensinar conteúdos que fazem parte da grade curricular, implica também em um processo que tem com objetivo promover o desenvolvimento, fortalecendo vínculos com a sociedade e que estes cresçam através de seus próprios meios e esforços.

O jogo a seguir foi elaborado pelas alunas do PIBID, que teve como principal objetivo demonstrar aos alunos os diferentes animais, para que esses pudessem além de melhorar a sua leitura, ampliassem seu conhecimento, percebeu-se que esses ficavam atentos e observando as características de cada animal do jogo, associando a histórias que aconteciam no dia a dia.



Figura 1: jogo cara cara dos animais

Fonte: arquivo próprio alunas PIBID

Ao propor atividades com jogos, como dominó, palavras cruzadas, memória e outros, permitem que o aluno desenvolva raciocínio lógico, criatividade, senso crítico e investigativo. O processo de ensino, nesse cenário, estimula a criança a pensar reconhecer a necessidade de analisar, observar e elaborar estratégias para vencer o jogo, contribuindo para o seu processo de construção de conhecimento lógico matemático, bem como no desenvolvimento da linguagem e criatividade. Outro jogo utilizado foi o baralho dos animais, como pode-se verificar na figura 3 a seguir:

2031



Figura 3: Baralho animal

Fonte: arquivo próprio alunas PIBID

Com o baralho animal, os alunos foram percebendo as características pertinentes de cada animal e sua espécie, onde este lê as informações sobre o animal e organiza o baralho de acordo com as definições a serem consideradas, as figuras não são identificadas com o nome desses animais, o que permite a esses alunos lembrar os diversos conhecimentos já adquiridos de maneira diferenciada. Ao serem expostas as regras do jogo, esses alunos aprendem a respeitá-las, sendo assim, o jogo se faz muito mais que o reforço de conteúdos e sim uma das diversas formas de aprendizagens que contribuem para o cotidiano dos alunos.

Conclusão

As diversas atividades lúdicas só produzem resultados positivos ao propiciar algo interessante e desafiador para os alunos, é importante sempre estar orientando nesta atividade, o que influencia no nível de relacionamento em sala de aula, que também passa por modificações se tornando uma relação mais sociável entre os alunos que passam a compartilhar experiências e aprendizados. Para as alunas bolsistas do PIBID os jogos como forma de intervenção pedagógica oferecem uma experiência diferenciada daqueles proporcionados pelo estágio curricular obrigatório, pois favorece uma maior socialização com a realidade da escola, evidenciando os benefícios de se utilizar diversas formas de instrumentos para facilitar a formação plena do educando em sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Maria Verônica Rezende de. **Jogando e Construindo a Matemática**: A influência dos jogos e materiais pedagógicos na construção dos conceitos em matemática, São Paulo: Editora Unidas, 1993.

FREIRE, João. Batista. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo; scipione, 1989.

KNEIPP, Ricardo; MIRANDA, Antonio Carlos de; ALBUQUERQUE, Rodney. **Jogos na web: instrumento de ensino-aprendizagem de educação ambiental no ensino fundamental**. Revista Iberoamericana de Educación. Número 38/2, 2006.

PIBID PEDAGOGIA-UEL: PROMOVEDO A INDISSOCIABILIDADE ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

BIOLO, Valéria Oliveira de Almeida¹
MATHEUS, Ana Elisa Duarte²
SILVA, Anilde Tavares Tombolato da³

O PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, propicia ao discente a possibilidade de interligar ensino, pesquisa e extensão, justifica-se tal afirmação, pois ao mesmo tempo que o discente aprende (em sala de aula), ele necessita ampliar sua aprendizagem através da pesquisa, muitos dos bolsistas que se inserem no Programa, estão nas primeiras séries, sendo assim, ainda não possuem bagagem suficiente para intervir nas salas de aulas das instituições parceiras do PIBID Pedagogia-UEL. Aprendem, aprofundam, buscam novos conhecimentos e intervêm com a qualidade esperada, pelos coordenadores e supervisores do Programa em questão, favorecendo (positivamente), a formação docente. Este trabalho tem o objetivo de afirmar que o PIBID Pedagogia-UEL, promove a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Para isso, além dos referenciais teóricos, discorreremos sobre o nosso relato no Programa (aluna-bolsista, e supervisora).

Palavras-chave: PIBID. Ensino. Pesquisa. Extensão.

Introdução:

Participar do PIBID é um privilégio, visto que este propicia ao discente, o estágio precoce (geralmente os estágios são realizados a partir da 3ª série dos cursos), diferencia-se dos estágios obrigatórios, que dar-se-ão por observações (muitas), e intervenções (poucas), ao contrário do estágio que as bolsistas realizam através do PIBID, observações (poucas), intervenções (muitas), fazendo jus a nomenclatura do Programa: iniciação à docência, neste sentido, concordamos com Bergamaschi e Almeida (2013), quando estas discorrem que

o PIBID promove ao aluno começar a se constituir como professor, colaborando na formação de jovens docentes. [...] O PIBID pode ser definido como um projeto bonito e há motivos para assim qualificá-lo: primeiro, por promover uma intimidade com a escola, aproximando a docência dos alunos da graduação, por vezes, alunos que estão no início dos cursos de formação docente (p. 16-17).

Ao mesmo tempo, este privilégio vem acompanhado de anseios e receios; anseios, porque é o sonho do graduando em licenciatura iniciar a docência; receios, porque muitos desses bolsistas que entram no Programa, ainda não possuem bagagem teórica e prática suficiente para realizar tais intervenções. Não nega-se neste trabalho, a relevância dos supervisores e coordenadores quanto ao comprometimento em nos ajudar, ensinar, ao contrário, estes contribuem significativamente para o bom andamento do Programa, trazendo

¹ Graduanda do curso de Pedagogia (2ª série) da Universidade Estadual de Londrina- UEL. Bolsista do PIBID- Pedagogia – UEL. valeriabiolo@ig.com.br

² Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina. Professora da rede municipal de Londrina. Supervisora do PIBID-Pedagogia-UEL. ana-matheus@hotmail.com

³ Doutora em Educação. Docente do departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina – UEL. Coordenadora do PIBID-Pedagogia-UEL. anildetombolato@gmail.com

não apenas bagagens para as intervenções, mas para a vida num contexto macro, ou seja, para o pessoal e para o profissional.

Entretanto, para que estes (supervisores e coordenadores), nos ajudem, precisamos ter ideias, elaborar nossas intervenções de forma intencional e planejada. Dependendo da série em que o bolsista se encontra, têm se maior ou menor facilidade de executar as tarefas envolvidas.

Todavia, independente da série, este bolsista terá que pesquisar (e muito), para posteriormente intervir, é a partir deste momento que entendemos o PIBID como um Programa que propicia a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Entende-se que a qualidade do ensino está atrelada à formação docente inicial e ao longo da vida. Formação comprometida com a pesquisa, estudo, desvelamento e diálogo intercultural com vistas à capacitação técnica, mas principalmente humana (FRANCO; BORDIGNON; NEZ, 2012, p.16).

O PIBID contempla vários objetivos, dentre eles destacamos:

1) propiciar ao graduando de licenciatura inserção à docência, ainda que no início de formação, na intenção que este entenda a importância de ser docente e sua relevância para a sociedade); 2) dos coordenadores e supervisores: orientar, acompanhar, contribuir na formação do estagiário bolsista no decorrer do Programa; 3) do bolsista: entender que para o sucesso do Programa, não deve apenas estar participando, mas estar envolvido, este deve querer, desejar, apaixonar-se pelas possibilidades e ao mesmo tempo, responsabilidades consigo mesmo e com os outros;

É possível participar do Programa em questão abarcando todos os objetivos elencados anteriormente sem o aprendizado adquirido no curso (ensino), sem a busca contínua por novos saberes que propiciem conhecimento científico (pesquisa), para depois unirmos ambos e levarmos tais conhecimentos para fora das paredes da universidade, disseminando-os (extensão)? O objetivo deste trabalho é afirmar esta indissociabilidade, uma vez que acreditamos não ser possível uma participação satisfatória de todos os envolvidos, sem que o tripé ensino, pesquisa e extensão estejam intrínsecos entre si.

1. O PIBID e o tripé ensino, pesquisa, extensão; o relato de uma pibidiana

Minha inserção no PIBID, ocorreu em março de 2014, a instituição que iríamos realizar nossas intervenções, trata-se de uma escola municipal localizada na cidade de Londrina - PR, abrange a educação infantil (4 a 5 anos), o ensino fundamental (anos iniciais, 1º ao 5º ano), e a EJA. A escola trabalha com eixos disciplinares, optamos (eu e outra estagiária do Programa), por abordar o eixo matemática. A partir desta escolha, uma pergunta surgiu:

Como discorrer sobre esta temática para crianças na faixa etária de 4/5 anos, num contexto lúdico, interdisciplinar, que propicie a interação e brincadeiras? Por estar cursando a segunda série do curso (Pedagogia), verei sobre tal eixo, apenas na 3ª série, e agora? É neste momento que entra o estagiário pesquisador, para um trabalho de qualidade, faz se necessário muitas horas de pesquisa, “a aprendizagem, a docência, a ensinagem, só serão significativas se forem sustentadas por uma permanente atividade de construção do conhecimento” (ZEULLI et al.; 2009, p.6). Confesso que não é um trabalho fácil, mas imensamente prazeroso, sinto-me honrada por estar participando do Programa, quantas coisas tenho aprendido.

Quanto aos planejamentos para as intervenções, projetos, portfólios, não tive grandes dificuldades, pois estes, já foram ministrados no curso de Pedagogia. “Os objetivos do PIBID estão dentro dessa perspectiva de aliar a teoria e a prática e refletir sobre ambas, que devem se complementar na formação docente” (ZEULLI, et al.; 2009, p.2). Nossa coordenadora e supervisora contribuem relevantemente neste processo de iniciação à docência, mas para isso, precisamos levar nossas ideias, nossos planejamentos, para que elas possam realizar tal contribuição. Sendo assim, cabe a nós buscarmos conhecimento para realizarmos um trabalho significativo.

2035

Em síntese, justifica-se afirmar que o PIBID Pedagogia-UEL, promove o cumprimento do artigo 207 da Constituição Federal de 1988, “as universidades [...] obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

2. O PIBID e o tripé ensino, pesquisa, extensão; o relato de uma supervisora do Programa

Participar do PIBID Pedagogia-UEL está sendo um prazer, faz alguns anos que conclui a graduação em Pedagogia na Universidade Estadual de Londrina-UEL, infelizmente na época em que estava estudando, a universidade não possuía parceria com o Programa. Muito do que aprendi (como ser docente na prática), foi em sala de aula, sempre digo as pibidianas que supervisiono; “meninas aproveitem está oportunidade”, teria sido mais fácil para mim, se eu tivesse tido a oportunidade de participar de um Programa desse quilate. Sou docente, há alguns anos, amo o que faço, no momento trabalho na educação infantil, no horário matutino – creche, e à tarde, na pré-escola (turma EI6)⁴, este último é onde as discentes estagiam.

⁴ Compreende a última fase da pré-escola.

Sei da importância do meu papel para com as pibidianas, observo os seus olhos, os seus gestos, e vejo, em muitas o brilho no olhar pela docência, sinto-me orgulhosa. O PIBID proporciona às bolsistas a interligação entre teoria e prática, concordo com Gatti (2010), no seu discurso após pesquisa e análise desta, que o curso de Pedagogia têm se mostrado mais teórico que prático devido ao seu currículo, o PIBID então, vem em contra mão, promovendo aos discentes praticar através das intervenções os conteúdos aprendidos em sala de aula e por meio de pesquisas. Cabe informar que as discentes participantes do programa estão em diferentes séries do curso de Pedagogia da UEL, eu mesma supervisiono 09 (nove), pibidianas, dentre estas tenho estagiárias de todas as séries do curso (primeira à quinta série). A importância destes dados é mostrar que o tripé ensino, pesquisa e extensão, fazem-se indissociáveis. Independente da série, para o bom andamento do Programa é necessário a busca por novos conhecimentos, aprofundar-se em outros etc. Gatti (2010, p.1371), discorre sobre o excesso de observações no estágio obrigatório (a partir da terceira série), e poucas intervenções, o PIBID Pedagogia-UEL promove o contrário; mais intervenções, e menos observações. Esse contexto faz jus a um programa de iniciação à docência, nós supervisoras e coordenadoras do programa, acompanhamos, auxiliamos, contribuimos neste processo de formação docente, mas para isso, precisamos que “nossas” pibidianas estejam comprometidas não apenas com o programa mas primeiramente com a sua formação.

2036

Para finalizar, ressalta-se que a formação inicial é um dos fatores importantes para a atuação do futuro professor como mediador no ambiente escolar, porém não é o único fator, há que se evidenciarem as fragilidades apontadas no processo de formação inicial, como variáveis que poderão afetar ou limitar as práticas docentes das futuras professoras no início de suas carreiras profissionais. Portanto, considera-se que a mediação pedagógica apresentada pelas estagiárias não é decorrente somente da formação inicial, mas também das suas próprias experiências de vida, condições oferecidas pelas escolas formadoras, além do empenho pessoal de cada uma na realização das atividades do estágio (FÉLIX et al.; 2013, p.15).

Conclusões

Participar do PIBID Pedagogia-UEL, é um privilégio, discurso compartilhado por todos os atores citados neste trabalho. O Programa colabora significativamente com a formação docente ao propiciar a possibilidade de vislumbrarmos a concretização precoce da teoria e prática, através das intervenções. Entretanto, intervir com a qualidade esperada pelo PIBID, pelos coordenadores e supervisores, abarcando todos os objetivos do Programa, só é possível por meio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Neste sentido podemos afirmar que o PIBID Pedagogia-UEL, promove tal indissociabilidade, favorecendo o cumprimento no âmbito da universidade em questão, do artigo 207 da CF (Constituição

Federal de 1988), “as universidades [...] obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

Referências

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. Memoriais escolares e processos de iniciação à docência. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 29, n. 2, jun. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982013000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 07 set. 2014.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

FÉLIX, Fabiana Muniz Mello et al. **Caracterização da prática pedagógica a partir da mediação**. 36ª Reunião Nacional da ANPED – 29 de setembro a 02 de outubro. Goiânia-GO, 2013. Disponível em <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt20_trabalhos_pdfs/gt20_2974_texto.pdf> Acesso em 10 set. 2014.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai; BORDIGNON Luciane Spanhol; NEZ Egeslaine de. **Qualidade na formação de professores: Bolsa de Iniciação à docência (PIBID), como estratégia institucional**. In: Seminário de Pesquisa da região Sul. IX ANPED Sul, 2012.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, dez. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400016&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 09 set. 2014.

2037

ZEULLI, Elizandra; BORGES, M., C.; CONDELES J., F.; OLIVEIRA, A., P., J.; MARTINS,

S., E., C. **O PIBID e a formação inicial dos professores da UFTM – ações e experiências no cotidiano da escola pública**. PIBID - Universidade Federal de Uberlândia – UFU. s/d. Disponível em: <<http://www.pibid.prograd.ufu.br/sites/default/files/Elizandra%20Zeulli.pdf>> Acesso em 07 set. 2014.

PIBID: FORMAÇÃO INICIAL, RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

Jocilene dos Santos Pepe Gach¹
Rejane Klein²

Resumo: O Programa de Iniciação à Docência – PIBID propicia ao acadêmico uma experiência profissional adquirida ainda durante a formação, preparando-o para atuar em uma perspectiva de professor-pesquisador. Dentro deste contexto, buscou-se estruturar um projeto com objetivo de atender crianças com dificuldades de aprendizagem. Tal estudo possibilita a oportunidade de confrontar a relação teoria e prática no contexto escolar e universitário. O trabalho é desenvolvido em uma escola pública de Irati-PR, com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. A metodologia desenvolvida consiste em auxiliar alunos em sala de aula e em pequenos grupos com atividades lúdicas, jogos pedagógicos explorando a oralidade, leitura e escrita. No transcorrer da atuação observamos o avanço intelectual e social, das crianças. Estas vivências enriquecem a formação acadêmica resultando em um profissional crítico e comprometido.

Palavras-chave: alfabetização. Aprendizagem. Formação para a docência.

Introdução

Neste trabalho apresentaremos algumas experiências vividas no cotidiano escolar, através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), sendo um programa que busca proporcionar aos acadêmicos uma antecipação das experiências docentes no ambiente escolar, proporcionando a vivência da relação teoria- prática, além da aprendizagem profissional e humana na troca de conhecimento com o grupo escolar e acadêmico. Segundo Ansai et al. (2012, p.43) apud Nóvoa (1995),” a formação docente não se constrói por acumulação de conhecimentos e técnicas, mas principalmente por um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas docentes rumo à formação da identidade pessoal e profissional”.

O projeto do qual participamos, teve início em agosto de 2012, mas ingressei no grupo em setembro de 2013. O projeto é realizado em uma escola municipal nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no município de Irati-PR, tem como objetivo atender crianças com dificuldades de aprendizagem em seu processo de alfabetização, além de promover a integração entre Educação Superior e Educação Básica levando o acadêmico a refletir sobre sua formação e sua escolha profissional, a troca de experiências vivenciadas e as reflexões com colegas, professores, supervisores, provoca no futuro professor o

¹ Acadêmica do 3º ano do curso de Pedagogia da UNICENTRO/Irati. jocilenegach@hotmail.com.

² Professora doutora em Educação e docente do Curso de Pedagogia – UNICENTRO/Irati. Rejane_klein1@hotmail.com.

amadurecimento de conceitos, a conscientização de seu papel na sociedade e a ampliação de sua bagagem de conhecimento profissional.

A alfabetização é uma etapa muito importante na vida das crianças e vem apresentando desafios para a escola. Percebemos com a experiência vivenciada pelo PIBID que algumas crianças têm dificuldades em se alfabetizar e é com este grupo que atuamos. Acreditamos que as crianças com dificuldades na alfabetização exigem planejamento de atividades que propiciem a aprendizagem de forma agradável e interessante.

Inserção no Programa

O nosso contato com o programa e com o ambiente escolar iniciou-se no dia nove de setembro de 2013. No primeiro momento passamos pelo período de observação em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental. Neste período pudemos observar e identificar os alunos que apresentavam dificuldades na oralidade, leitura e escrita, além de auxiliar a professora responsável em sala. Após o período de observação os alunos foram selecionados para participar do projeto, o qual tem com proposta trabalhar com aquelas crianças que precisam de um atendimento pedagógico mais específico. Com a orientação da coordenadora do projeto são realizadas reuniões de estudos e planejamento para a elaboração de atividades direcionadas a dificuldade de cada grupo.

2039

Segundo Vasconcelos(2000) o conceito de planejar consiste em, “Planejar é antecipar mentalmente uma ação ou um conjunto de ações a ser realizadas e agir de acordo com o previsto. Planejar não é, pois, apenas algo que se faz antes de agir, mas é também agir em função daquilo que se pensa” (p.79)

O planejar consiste em nos dar um suporte teórico para enfrentarmos o trabalho com as crianças com mais segurança e de pôr em prática o que pensamos e o PIBID nos proporciona nessa prática pedagógica nos inteirando do contexto escolar. Os planejamentos são revistos e reestruturados com o objetivo de atender e amenizar as necessidades das crianças antes de ser colocados em prática.

O Trabalho Na Escola

Na escola o planejamento é colocado em prática, o trabalho é realizado duas vezes por semana com atendimento em pequenos grupos de forma individualizada. Previamente

elaborado com atividades envolvendo a leitura, oralidade e escrita são selecionados textos que envolvem diversos gêneros textuais e literatura infantil, proporcionando as crianças o contato com diferentes textos, além da oportunidade de exercer a leitura e a escrita através das atividades de sistematização que focam na alfabetização.

Segundo Cavalcanti (2010, p. 03), ressalta “texto como um processo, lugar de interação entre autor e leitor, espaço de construção de sentimentos”. Sendo importante o trabalho com textos variados em sala de aula que possibilite ao aluno lidar com a realidade social e com os vários sentidos fixados pelas diversas leituras.

Iniciamos o trabalho com oito alunos dos quais sete frequentam o contra turno e um a sala de recursos. O atendimento individualizado possibilita que o processo de alfabetização seja reforçado, dando as crianças diferentes oportunidades de contato com a leitura e a escrita, visando a compreensão e o reconhecimento do funcionamento da escrita. Sendo importante a utilização de diferentes textos que chamem a atenção da criança para realizar as atividades, pois a leitura deve ser incentivada pelo professor, para que o aluno perceba que a leitura e a escrita estão presentes ao nosso redor e que as mesmas possuem uma função social.

Em relação à escrita a Proposta Curricular de Rede de Ensino de Irati (2009, p.125), destaca que:

O ensino da linguagem escrita para que o aluno aprenda a escrever é preciso que o professor planeje o ensino mostrando que a escrita tem diversas funções na sociedade. Dentre elas podemos citar a comunicação ou registro no espaço e no tempo, localização, identificação, orientação, informação, lazer, etc. Por isso, se faz necessário o trabalho com a essa forma de representação desde o início da alfabetização e a compreensão por que e para que utilizamos a escrita.

Em relação a leitura a Proposta Curricular de Rede de Ensino de Irati (2009, p.125), descreve:

Para ensinar a ler é preciso ir além. Ensinar a ler e a fazer uso da leitura, como ela ocorre nas práticas sociais de leitura, exige seleção de objetivos e conteúdo, planejamento de atividades e avaliação. Outra visão que precisa ser ampliada é a de que ler se relaciona apenas com ludicidade, prazer e naturalidade. Ler não é uma atividade natural, pelo contrário é uma atividade cognitiva complexa e que se aprende.

Desta forma fica evidente a importância da leitura e da escrita na alfabetização, portanto desenvolvemos atividades permanentes relacionadas a literatura infantil, envolvendo o trabalho com a oralidade, a leitura, a escrita e a reescrita de textos para que o aluno perceba as diversas funções da escrita na sociedade, envolvendo jogos educativos como: jogo da memória, bingo de letras e palavras, som inicial, etc., visto que o jogo é um material

pedagógico rico e indispensável para realização de uma aula interessante. Além disso, permite a construção de conhecimentos e valores, indispensáveis para a formação do cidadão na sociedade. Além dos jogos sempre são realizadas atividades com o “alfabeto móvel”, com o objetivo de trabalhar com a criança partindo do concreto, fazer com que as crianças reflitam sobre o que está sendo proposto para que elas se apropriem do conhecimento.

No contato com os alunos em sala podemos perceber os diferentes níveis de aprendizagem, considerando que cada criança é única e tem seu tempo para aprender. Consideramos que cada criança aprenda a ler lendo e a escrever escrevendo. Por outro lado, percebemos que o docente construirá seu conhecimento junto com a criança. Por isso é preciso aprender a lidar com as diferenças de aprendizagem.

As crianças com as quais trabalhamos apresentam dificuldades na aprendizagem da língua escrita. De acordo com a professora regente essas crianças não conseguem acompanhar o grupo da sala de aula nas atividades pedagógicas desenvolvidas. Menciona que a falta de tempo para o atendimento individualizado e o desenvolvimento de atividades mais complexas gera um distanciamento ainda maior para aqueles alunos que já apresentavam dificuldades para a aprendizagem da língua escrita.

2041

No projeto realizado pelo PIBID atuamos com essas crianças propiciando-lhes atendimento individualizado. As atividades são realizadas em uma sala separada e como já mencionamos planejamos atividades que envolvam: a leitura, a oralidade e a escrita. No período em que trabalhamos com as crianças pudemos observar que houveram pequenos progressos. Alguns se sobressaem melhor na leitura e outros na escrita, assim como ainda temos crianças que não reconhecem o alfabeto. A cada palavra lida ou escrita, o interesse da criança em aprender aumenta, revelando pequenas conquistas, mas importantes. Cremos que o PIBID vem contribuindo com estas pequenas conquistas. Com o PIBID aprende-se a correlação entre o estudo e a pesquisa para alcançar os objetivos de aprendizagem dos alunos, a ter ética, dedicação e postura para tornar-se um bom professor.

Conclusões

Podemos dizer que a experiência que o Programa de Iniciação à Docência (PIBID) proporciona durante a formação acadêmica é o contato da Universidade com a escola. Assim sendo, possibilita o intercâmbio de conhecimentos entre a formação acadêmica e o espaço do exercício profissional. É neste contato que procuramos estabelecer a relação teoria e prática.

Neste sentido, atuar em sala de aula acompanhando a professora, auxiliar os alunos nas tarefas diárias, planejar atividades para aqueles que não estão acompanhando o grupo são desafios que nos levam a conhecer a realidade de uma escola e da sala de aula. A experiência até então vivida, contribui para nossa aprendizagem na formação acadêmica, especialmente no que se refere à alfabetização.

Referências

ANSAI, Rosana Beatriz et al. **Formação Inicial no Curso de Pedagogia: A Práxis Educativa Lúdico no Contexto de Dificuldade de Aprendizagem**. 1. ed., União da Vitória- PR, 2012.

CAVALCANTE, J.R. O Trabalho com Textos na Sala de Aula: **Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura** Ano 06 n.12-1º semestre de 2010. http://www.letramagna.com/artigo10_XII.pdf. Acesso em: 21/08/2014.

IRATI, **Secretária Municipal de Educação**: Proposta Curricular de Rede Municipal de Ensino de Irati, Irati, 2009.

GAMA, Anailton de Souza; FIGUEIREDO, Sonner Arfux de. **O Planejamento no Contexto Escolar**. Disponível em: <http://www.Discursividade.cep.ad.net.br/EDIÇÕES/04/ARQUIVOS/04/05>. Pdf. Acesso em: 18/08/2014.

2042

PIBID/DIVERSIDADE NAS ESCOLAS DO CAMPO: NOVAS EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO DOS FUTUROS EDUCADORES DO CAMPO

Celso Eduardo Pereira Ramos¹
Joel Donazzolo²
Lilian Vismara³
Sidemar Prezoto Nunes⁴

Resumo: O trabalho foi desenvolvido numa parceria com cinco Escolas do Campo da região sudoeste do Paraná, nos municípios de Candói, Escola Estadual de Lagoa Seca, Colégio Estadual Bom Jesus, em Marmeleiro, Colégio Estadual Padre Réus, em Pérola d'Oeste, Colégio Estadual São Francisco do Bandeira, em Dois Vizinhos, Casa Familiar Rural de São Jorge d'Oeste. As atividades desenvolvidas nas escolas do campo tiveram como objetivo a melhoria das condições de formação dos acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Matemática e Ciências da Natureza e Ciências Agrárias, a interação entre a Universidade e as escolas do campo de ensino básico, formação de professores das Escolas do Campo. Foram divididas em dois eixos; formativo e profissional e foram realizadas através do desenvolvimento de atividades formativas nas Escolas do Campo nas respectivas áreas do curso através de seminários, feiras do conhecimento, gincanas, construção de fontes e equipamentos para utilização dos recursos naturais renováveis, vídeos com discussão e reflexão.

Palavra Chaves: Licenciatura em Educação do Campo, Pibid-Diversidade, Eixo formativo, Eixo profissional

Introdução:

A contextualização da realidade dos educandos das Escolas do Campo, a necessidade de superação da dicotomia entre o saber científico e a necessidades prática das comunidades do campo, desafia o acadêmico e futuro educador das Escolas do Campo a adotar dinâmicas e metodologias que superem as dificuldades da área de Ciências da Natureza e Matemática ao mesmo tempo em que estimulem a reflexão sobre as dimensões ambiental, social e econômica nas áreas de Ciências Agrárias.

A possibilidade de desenvolvimento e acompanhamento de atividades, durante o decorrer do curso de Licenciatura em Educação do Campo, traz à tona, a possibilidade de uma formação reflexiva para os educadores do campo. Neste sentido o desenvolvimento do projeto Pibid/Diversidade busca estabelecer novas dinâmicas e metodologias de trabalho nas Escolas do Campo, a partir dos diferentes contextos vividos nas escolas do campo.

Desenvolvimento:

A partir da década de 90 os processos migratórios indicam o retorno, de várias famílias sem-terra, ao campo. Estes movimentos formam grandes aglomerados de famílias

¹ Doutor em Desenvolvimento Rural Sustentável - UTFPR - cedramos@yahoo.com.br

² Doutor em Agronomia – UTFPR – joel@utfpr.edu.br

³ Mestre em Matemática – UTFPR – lilianvismara@utfpr.edu.br

⁴ Doutor em Sociologia – UTFPR – sidemar@utfpr.edu.br

que exigem a formação e educação para seus filhos, surgindo assim as escolas itinerantes, princípio da Educação do Campo.

É a partir deste contexto que os movimentos sociais, ligados aos camponeses, reivindicaram o estabelecimento de um processo educacional que respeite os valores culturais, éticos, políticos, ambientais, econômicos e sociais das populações do campo, e seja capaz de contribuir no desenvolvimento rural sustentável dos territórios. Um processo formativo que segundo Freire (1977) forme cidadãos independentes, capazes de compreender e refletir sobre sua realidade. A partir deste processo cognitivo, tenham clareza para estabelecer as bases para um novo paradigma de desenvolvimento, calcado em bases igualitárias e participativas, numa perspectiva holística de sociedade.

Após uma trajetória tumultuada, de lutas constantes, os movimentos populares, conquistaram nos últimos governos uma política voltada para os povos do campo. Juntamente com estas, o direito a formação de educadores comprometidos com as causas e necessidades dos povos do campo.

No rol das conquistas obtidas pelos movimentos, o programa Pibid/Diversidade se tornou um instrumento muito importante para auxílio na efetivação do processo de formação dos futuros educadores das Escolas do Campo.

2044

Aproveitando-se desta ferramenta, a UTFPR – Campus Dois Vizinhos, aprovou o projeto Pibid – Diversidade visando complementar o processo formativo dos acadêmicos, bem como contribuir com o desenvolvimento de atividades técnicas, culturais, sociais, políticas, éticas nas Escolas do campo, e assim, fortalecer o curso de Licenciatura em educação do campo. Para isso, estão sendo desenvolvidas atividades nas Escolas de Campo, articuladas com os conteúdos trabalhados durante as etapas presenciais do curso.

O projeto auxilia o futuro professor a transpor as dificuldades de início de carreira e o estimula a refletir sobre os processos pedagógicos utilizados em sala de aula. O início da carreira docente pode ser marcado por dilemas e dificuldades vivenciadas pelo professor. Alguns autores descrevem esse período como “choque com a realidade” (VEENMAN, 1984). O professor iniciante geralmente está inseguro mediante ao novo, cotidiano que se desenrola na sala de aula, tal como a relação com os educandos ou com outros educadores.

As ações desenvolvidas nas Escolas do Campo estão se desenrolando em dois eixos, da seguinte forma:

- a. **Eixos das Ações Formativas:** Conhecimento das escolas e funcionamento das escolas do campo; Olimpíadas Brasileiras; Cine Ciências: Experimentações Práticas; Feiras de Conhecimentos.
- b. **Eixo das Ações Profissionais:** Prática de Ensino; Atendimento Individual; Relatórios e Participação em Reuniões.

Além destas atividades, também são realizadas atividades relacionadas ao modo de vida e sistema de produção da comunidade. Estas são concretizadas através seguintes ações:

Ação 1: “Cuidando da terra e da natureza na produção de alimentos”, serão realizadas atividades de: a) resgate de sementes crioulas; b) hortas escolares e quintais orgânicos; c) cultivo e o uso de plantas medicinais; d) saúde preventiva; e) água e sua preservação.

Este trabalho traz uma diferença nas aulas ministradas, pois muda a metodologia, ou seja, tem outro ponto de partida, parte-se de algo que já é conhecida, de uma realidade do meio social do educando, o que amplia a compreensão e, principalmente, aproxima professor e educando, escola e comunidade, saberes locais e conhecimento científico.

Ação 2: “Mostrando a cara da comunidade – cultura e identidades” serão realizadas as seguintes atividades: a) Festas: entre histórias, crenças e tradições populares; b) O conhecimento na memória e no cotidiano da comunidade; c) “Valorizando a Cultura e a Identidade dos Sujeitos do Campo; d) Ultrapassando os limites atuais do tempo e do espaço escolar.

As experiências buscaram retomar os sentidos e os valores das festas típicas do campo, suas peculiaridades e significados, questionando suas atuais formas de organização e realização no espaço escolar, buscando gerar novas práticas.

Na atividade “conhecimento na memória” os trabalhos desenvolvidos se mostraram preocupados em resgatar práticas, valores, crenças, Histórias, causos, lendas, entre outras características do passado, que deixaram de existir e que estão guardados na memória dos moradores mais antigos da comunidade.

As experiências mostram de diversas maneiras as possibilidades de fazer com que as singularidades culturais não se percam e, ao contrário, estejam presentes no cotidiano escolar.

A educação do campo reconhece que “há uma produção cultural no campo que deve se fazer presente na escola. Os conhecimentos destes povos precisam ser levados em

consideração, constituindo ponto de partida das práticas pedagógicas na escola do campo”. Pois, a “não inserção desses conteúdos nas práticas pedagógicas provocou, ao longo da História, a negação da cultura dos povos do campo nas escolas. Quando esta é apresentada, na maioria das vezes, aparece de forma estereotipada e preconceituosa” (PARANÁ, 2006: 27-32).

Ação 3: “Novas relações de trabalho e organização social”, foram realizadas atividades como: a) “Vida no campo”; b) “Êxodo e suas consequências no campo” e c) “Reforma Agrária”.

Na primeira atividade “Vida no Campo”, reflete-se sobre as diferentes formas de vida no campo, suas relações, identidades, culturas, as tradições familiares, as relações com a natureza, com o trabalho no campo, metodologias diversificadas, tais como: teatros, pesquisas, entrevistas, visitas a feiras e a propriedades de agricultores familiares utilizando-se de metodologias diversificadas, tais como: teatros, pesquisas, entrevistas, visitas a feiras e a propriedades de agricultores familiares.

A segunda atividade “Êxodo e suas consequências no campo”, retrata os conflitos, as dificuldades que os sujeitos enfrentam para permanecerem no campo, e também os problemas existentes para aqueles que vão em busca de uma vida melhor nas cidades. A terceira atividade “Reforma Agrária”, refere-se as experiências realizadas pela luta da terra apresentando os inúmeros conflitos enfrentados pelos sujeitos do campo, trazendo o latifúndio como um dos problemas da concentração de renda.

Ação 4: Os caminhos da sustentabilidade com novas práticas na agricultura familiar/camponesa.

Estas atividades resgatam a importância da “Biodiversidade, Agricultura Orgânica e Agroecológica”, “Agricultura familiar/camponesa”, “Desenvolvimento Sustentável”, e “Meio Ambiente”, organizadas da seguinte forma.

Os trabalhos sobre biodiversidade trazem aspectos como diversidade biológica; sementes crioulas; agricultura e produção orgânica; reserva florestal e agroecologia; mata ciliar entre outros, que foram ponto de partida para o trabalho.

A atividade “Agricultura familiar/camponesa” retrata um pouco da angústia, dos sonhos, das dificuldades e das possibilidades do pequeno agricultor. A atividade “Desenvolvimento Sustentável”, desenvolverá experiências que partirão da realidade socioeconômica e cultural

de seus educandos, municípios e regiões. Assim, trarão para a sala de aula assuntos como: desenvolvimento rural sustentável; culturas agrícolas; reciclagem; saúde e nutrição; alimentos orgânicos; desmatamento, e preservação e recuperação do solo.

Conclusão

A introdução do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID – UTFPR – Campus Dois Vizinhos vêm garantindo um espaço coletivo de estudos e reflexão sobre a prática docente nas escolas do campo envolvendo educadores e educandos universitários, educadores e educandos das Escolas de Ensino Básico das Escolas do Campo e comunidades.

Além disso, o projeto está despertando, nos acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação do campo, o interesse e o compromisso com o ensino-aprendizagem das populações do campo e desta forma vem contribuindo para a formação de um profissional crítico e comprometido com a realidade dos camponeses.

Referências Bibliográficas.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação.** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

Secretaria de Estado da Educação/SEED. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo.** Curitiba, 2006

VEENMAN, S. A. M. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Education Research**, vol. 54, nº. 2, p. 143-178, 1984.

2047

PIBID/INGLÊS: EM BUSCA DA INTERDISCIPLINARIDADE

Ruth Mara Buffa¹

Resumo. O presente trabalho constitui-se em relato das experiências e ações desenvolvidas no âmbito do Subprojeto Inglês da UNICENTRO – Campus de Irati e seus desdobramentos a partir da segunda edição. A conjugação das recomendações oficiais e dos planejamentos curriculares estabelecidos pelas Supervisoras propiciou o surgimento de novas propostas metodológicas implantadas por meio da ampliação das temáticas interdisciplinares e da produção de material específico. Os resultados obtidos trouxeram aos bolsistas a certeza de que não existem conhecimentos consolidados, mas sim em construção permanente e que devem ser dimensionados de forma eficiente e produtiva.

Palavra-chave: Docência – Língua Inglesa – Interdisciplinaridade

Introdução

A primeira edição do Subprojeto Inglês executado na UNICENTRO - Campus de Irati (2012-13) teve como objetivo avaliar as condições de ensino da Língua Inglesa nas escolas do Ensino Fundamental selecionadas para intervenção, considerando-se que as escolas públicas da região de Irati vêm apresentando índices abaixo da média 06 (seis) estimada como desejável pelo MEC, contabilizados em duas mensurações consecutivas (2010 e 2011²). As observações demonstraram que foram mínimos os avanços registrados pelas poucas escolas que conseguiram elevar timidamente seu desempenho.

A (quase) estabilização negativa desses índices torna-se motivo de preocupação e surpresa quando se considera os avanços conquistados pelas Universidades públicas em prol da formação de seus licenciandos e do investimento governamental em formação continuada dos docentes já em atividade (PDE). Desse quadro geral, pode-se apenas especular os motivos de tal fracasso em elevar os índices ao nível desejado, uma vez que na apresentação dos resultados não são contempladas as áreas de ensino específicas. No que diz respeito à Língua Estrangeira, mais especificamente ao ensino da Língua Inglesa, entretanto, alguns fatores podem ser enumerados em relação à prática docente: (1) reprodução de antigas metodologias que priorizam os estudos gramaticais em detrimento de um saber globalizado; (2) apego excessivo ao livro didático, na maioria das vezes generalista e superficial em seu conteúdo mais amplo, e tradicionalista quanto à gramática; (3) formação linguística insuficiente para trabalhar com segurança os aspectos semântico, sintático, fonológico e morfológico da Língua Inglesa; (4) despreparo pessoal para inovar em práticas digitais e midiáticas mais compatíveis

¹ Docente Mestre do Curso de Letras/Coordenadora do Subprojeto Inglês – UNICENTRO (Campus de Irati-PR), ruthmarabuffa@yahoo.com.br.

² As informações sobre o desempenho das escolas públicas na região de Irati não estão mais disponibilizadas no site do MEC, mas puderam ser encontradas no endereço: <http://www.esmaelmorais.com.br/2012/08/confira-o-desempenho-de-cada-escola-publica-do-parana-no-ideb/>

com o ensino linguístico e (5) dificuldade em se adaptar a novas propostas interlinguísticas. Ressalto que as observações anteriores foram desenvolvidas a partir de relatos de práticas e referem-se a um grande número, mas não à totalidade, de docentes de Língua Inglesa da região de Irati.

Ampliando-se um pouco mais o escopo das observações obtém-se o seguinte raciocínio: se a prática docente no Ensino Fundamental falha em oferecer experiências efetivas para o domínio básico da Língua Inglesa, tal deficiência, por consequência, se refletirá nos anos posteriores do Ensino Médio, gerando um déficit permanente na formação humanística do indivíduo. No crescimento cognitivo, emocional e cultural dos alunos não se evidenciará o conhecimento do “outro”: suas manifestações culturais, hábitos, visões de mundo, comportamentos sociais, valores emocionais, fortuna literária, diferenças linguísticas e historicidade; lhes faltará a compreensão do “outro”, e de si mesmos, como frutos de sociedades distintas e valores historicamente constituídos; lhes faltarão parâmetros de comparação linguística e apreciação de sua própria linguagem.

Desenvolvimento

2049

Diante desse quadro, vislumbra-se, com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: Subprojeto de Licenciatura em Letras: Língua Inglesa, a possibilidade de proporcionar vivências reais, efetivas e contínuas, pela construção de um arcabouço de conhecimentos permanentes, apoiado nas demais disciplinas do currículo escolar. O que se pretende, basicamente, é o entrelaçamento das Humanidades - História, Geografia, Artes em suas diversas Linguagens -, utilizando-se os recursos didáticos tradicionais, midiáticos e da cultura da informação em prol de uma formação integral por meio da Língua Inglesa. Pretende-se, nesta proposta atual (2014-18), adequar métodos e técnicas compatíveis às séries de intervenção, de acordo com o Projeto Político Pedagógico da Escola nos níveis Fundamental e Médio, em parceria com os docentes de Língua Inglesa. A implementação do Subprojeto Letras/Inglês nesses dois níveis possibilitará uma experiência, ao mesmo tempo acadêmica e profissional, aos bolsistas selecionados, os quais poderão analisar, vivenciar e avaliar as opções metodológicas disponíveis mais efetivas para o trabalho com diferentes faixas etárias.

A partir dessa perspectiva, vislumbramos as potencialidades do Subprojeto em tela para todos os envolvidos no Programa: (a) promover uma melhor qualidade na formação profissional dos acadêmicos; b) valorizar o ingresso dos acadêmicos em sua carreira docente,

após o término da graduação, por meio do domínio efetivo da Língua Inglesa e múltiplas ferramentas metodológicas; c) estimular o aprendizado contínuo da Língua Inglesa dos acadêmicos e dos estudantes para a obtenção de conhecimentos em qualquer meio midiático (d) contribuir para a formação integral dos acadêmicos e estudantes por meio da inserção linguística e cultural relacionadas à Língua Inglesa (e) diminuir os índices de evasão dos acadêmicos de Letras/Língua Inglesa por meio do estímulo à docência.

Ações

As primeiras medidas tomadas para implementar as novas ideias foram as reuniões para conhecer, analisar e discutir os documentos oficiais que norteiam as práticas e regem as ações esperadas dos docentes de Língua Estrangeira (PCNs e DCEs) e os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas envolvidas. À medida que discutíamos, passamos a avaliar as metodologias utilizadas na própria formação básica dos acadêmicos. Tanto aspectos positivos como negativos foram apontados sugerindo-se, a partir deles, novas abordagens para os conteúdos tradicionais. Aos poucos o assunto “transversalidade” foi surgindo, a princípio timidamente, mas com o amadurecimento das discussões, configurando-se em um caminho natural para a aprendizagem da Língua Inglesa.

2050

O próximo passo foi o contato com as Supervisoras, suas ideias, seus planos e suas práticas em sala de aula. Quanto mais vivenciavam a escola, mais buscavam alternativas para auxiliar as supervisoras que, individualmente, também buscavam novas metodologias, atividades e apostavam na criatividade dos bolsistas. Ajustadas as parcerias, chegamos à etapa dos planos.

A partir do mês de maio discutimos as possibilidades de intervenção e decidimos optar por três grandes eixos temáticos para os planos, seguindo as recomendações da escola e os planos das supervisoras: Cultura, Meio Ambiente e Sociedade. O eixo “Cultura” foi o escolhido por três duplas, enquanto os demais eixos foram escolhidos pelas outras duplas. Dentro de cada eixo foram desenvolvidos as seguintes temáticas: Interrelações Culturais, Responsabilidade Ecológica e Acessibilidade, sobre as quais passo a esclarecer.

Em “Interrelações Culturais” foram escolhidos três temas:

1. Habitantes nativos

Objetivo Geral:

Ampliar o conhecimento dos alunos a respeito dos nativos, tanto brasileiros como norte-americanos.

Objetivos Específicos:

Perceber o nível de conhecimento que os alunos tem sobre o assunto e ampliá-lo;
Reconhecer costumes presentes na própria cultura que foram legados dos nativos;
Contrastar os nativos norte-americanos com os nativos brasileiros em um nível cultural e linguístico.

2. Países de Língua Inglesa

Objetivo Geral:

Conhecer os principais países que tem na Língua Inglesa sua Língua Materna.

Objetivos Específicos:

Desenvolver o vocabulário e conhecimento de mundo referentes a diversos países de Língua inglesa como Língua Materna, bem como capitais, comidas típicas e pontos turísticos;
Identificar, por meio dos recursos utilizados, os diferentes tipos de cores e formatos das bandeiras apresentadas nas aulas;
Reconhecer e diferenciar as diferentes nacionalidades de acordo com as atividades propostas.

3. Assunto: Interrelações Midiáticas

Objetivo Geral:

Expor aos alunos os diferentes meios de manifestações literárias.

Objetivos Específicos:

Desenvolver atividades que abordem a literatura em suas diversificadas manifestações.
Conhecer as várias interpretações da obra “Um Conto de Natal” de Charles Dickens em suas diversas mídias
Produzir atividades que desenvolvam a criatividade dos alunos acerca de obras literárias a partir de fantoches

2051

Em “Responsabilidade Ecológica”, o tema escolhido foi:

Problemas Ambientais

Objetivo Geral:

Conscientizar os alunos acerca da responsabilidade ambiental de cada um.

Objetivos Específicos:

Contextualização do tema com os estudantes, apresentando algumas imagens dos problemas recentes que ocorreram com enchentes no município em que estão inseridos;
Conscientização da responsabilidade ambiental de cada um e como suas atitudes influenciam nos problemas ambientais locais;
Conscientização de como a reciclagem pode auxiliar o meio ambiente.

Em “Acessibilidade”, o tema escolhido foi:

Deficiências

Objetivo Geral:

Apresentar conceitos básicos sobre “deficiência”.

Objetivos Específicos:

Conceituação de deficiência: tipos de deficiência; conscientização; conhecimento da realidade de portadores de deficiência.

Convivência e aceitação de pessoas que possuem alguma necessidade especial
A necessidade de adaptação dos espaços públicos e a inclusão social dos deficientes.

Conclusão

As duplas finalizaram suas atividades em início de setembro e encontram-se, atualmente, em fase de finalização de novos planos para aplicação no mês de novembro. Devido aos ótimos resultados alcançados na execução dos primeiros planos e à grande aceitação dos materiais confeccionados, acredita-se que o trabalho interdisciplinar seja o caminho viável para a efetivação da aprendizagem em Língua Inglesa.

Referências

PCNs (*Parâmetros Curriculares Nacionais*) :

< <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>

DCEs (*Diretrizes Curriculares da Educação Básica*):

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_hist.pdf

PIBID-PORTUGUÊS-FRANCÊS UEPG: OFICINA LE PETIT PRINCE

RIBEIRO, J. I.¹
URBAN, A. P. F.²
DOBRUSKI, A. C.³

Resumo: O presente trabalho objetiva apresentar o PIBID-Francês-UEPG e os trabalhos desenvolvidos por três acadêmicos participantes, em uma escola pública da cidade de Ponta Grossa-PR, esse texto está estruturado em três partes, a primeira apresenta algumas considerações a respeito do ensino de língua estrangeira e a respeito do projeto (PIBID-Francês na UEPG), a segunda parte é o relato das atividades desenvolvidas até o presente momento e a terceira parte contém algumas considerações a respeito das experiências vividas e as expectativas de resultado ao término do projeto.

Palavras-chave: Relato, Francês, Iniciação a docência.

Introdução

A língua estrangeira (LE), que anteriormente tinha uma função menos relevante nas múltiplas fases da escolarização, e era do alcance de uma minoria, teve seu papel revisto pelos parâmetros curriculares nacionais, sendo então, reconhecida oficialmente no Brasil como parte integrante da formação do aluno, adicionalmente muitos outros documentos nacionais e internacionais trouxeram estudos a respeito do ensino da LE e sua relevância na formação humana.

O *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer* e as DCEs-PR (2006), afirmam que ensinar uma língua estrangeira implica possuir diferentes conhecimentos entre eles os culturais, do país cuja língua ensinamos.

O subprojeto de Francês do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, teve início neste ano de 2014 e conta com 24 participantes bolsistas acadêmicos do curso de Licenciatura em Letras Português – Francês, 4 professoras-supervisoras, que atuam em três instituições públicas de ensino da cidade de Ponta Grossa além das coordenadoras que são docentes do quadro permanente do departamento de línguas estrangeiras modernas da UEPG.

Para facilitar os trabalhos do subprojeto, os alunos foram divididos entre as escolas em que as supervisoras atuam, aqui relatamos as atividades desenvolvidas pelo grupo do qual somos parte e que atua junto a Escola Estadual Amálio Pinheiro em turma do nono ano.

Relato

¹ João Israel Ribeiro acadêmico cursando o terceiro ano de letras Português-Francês na Universidade Estadual de Ponta Grossa. ribeiro.j.i@outlook.com

² Ana Paula Ferreira Urban acadêmica cursando o terceiro ano de letras Português-Francês na Universidade Estadual de Ponta Grossa. letrasfrances@gmail.com

³ Ana Claudia Dubruski Acadêmica cursando o terceiro ano de letras Português-Francês na Universidade Estadual de Ponta Grossa. letrasfrances@gmail.com

Durante os encontros iniciais do projeto nós adquirimos conhecimentos teóricos sobre a docência, lemos os documentos oficiais do estado do Paraná e discutimos quais as possíveis dificuldades da docência, bem como traçamos alguns parâmetros de atuação e etc.

Posteriormente, em nosso primeiro contato com os alunos fomos devidamente apresentados pela professora regente à turma; logo em seguida iniciamos um trabalho de sensibilização a língua francesa por meio das expressões de polidez como bom dia com licença entre outras.

Acatando a sugestão da coordenação geral do PIBID-UEPG desenvolvemos trabalhos que se relacionaram a copa do mundo, aproveitamos a oportunidade para trabalhar com os alunos também os aspectos culturais de outros países francófonos além da França.

A pesquisa sobre a cultura francófona através das maquetes e imagens proporcionou aos alunos referenciais mais concretos sobre diversos países, pois os alunos confirmaram ou descobriram interessantes singularidades culturais a respeito dos países que vieram à copa do mundo.

Uma vez terminadas as atividades relativas à copa do mundo, a UEPG promoveu uma mostra dos trabalhos realizados por todos os subprojetos, na qual vários alunos participantes puderam visitar o espaço da universidade e ver em exposição os trabalhos (maquetes, cartazes, etc.) por eles produzidos.

Para uma apropriada intervenção é necessária à contextualização do conhecimento teórico com a realidade local, não basta ao professor (formado ou em formação) conhecer o assunto que vai ensinar, é necessário conhecer também os seus alunos e suas necessidades específicas, as atividades realizadas pelos alunos durante a copa do mundo também nos permitiram efetuar uma sondagem ou diagnóstico situacional da turma.

2054

Pudemos, desta forma constatar que o relacionamento interpessoal, a indisciplina em relação às normas escolares e sociais, e a desvalorização de si próprio eram (são) os maiores problemas, como ponto forte, destacamos o interesse em participar e a criatividade apresentada por todos os alunos.

Objetivando minorar os problemas e desejando oportunizar reflexões sobre diversas temáticas que podem provocar o desconforto emocional que leva a mudança de posturas e atitudes, decidimos trabalhar a literatura com os alunos a partir do livro *Le Petit Prince* (O Pequeno Príncipe) do escritor francês Antoine de Saint-Exupéry, pois apesar de aparentar ser um livro para crianças ele possui um teor poético e filosófico.

A partir do livro estão sendo analisados os valores humanos representados em cada personagem, bem como, relembramos sempre que possível às expressões de polidez, e outras tantas em francês.

Optamos pela literatura por considerar que ela é um instrumento de sensibilização da consciência, e que quando um sujeito adentra o mundo literário ele passa a entender melhor as experiências humanas e as próprias emoções, pois ela, a literatura, é capaz de representar um universo de valores, emoções e modos de pensar que podem transformar nosso próprio universo psicológico/emocional.

Para realizarmos esse trabalho solicitamos e recebemos da coordenação do subprojeto uma cópia do livro em português para cada aluno.

Realizamos, a cada aula, a leitura acompanhada de dois ou três capítulos do livro intercalando-as com discussões a respeito do trecho lido e com os trechos correspondentes do filme musical de 1974 *The Little Prince* (dublado em português).

A partir dessas atividades, procuramos juntamente com os alunos relacionar as situações simbolicamente representadas em cada capítulo lido com diversas situações do cotidiano deles; consideramos que dessa forma, os alunos desenvolverão uma maior capacidade de autocrítica, passando a rever seus comportamentos, atitudes e conceitos.

Ao final de cada aula acrescentamos algumas informações de aspecto cultural, como a razão de, em alguns momentos, as personagens usarem o *tu* e não *vous*, ao referirem-se umas as outras, além de anotarmos na lousa várias palavras ou expressões e sua correspondente tradução para o francês que foram utilizadas pelas personagens.

Não objetivamos ensinar a língua francesa, mas mostrar aos alunos que ela é também uma possibilidade de língua estrangeira, assim nossas atividades são voltadas não ao domínio dela (que nos ainda não temos também), mas a sensibilização para ela, traçando sempre paralelos com a língua portuguesa.

Considerações

2055

De maneira geral, o subprojeto de Francês almeja a formação de professores de língua francesa e ampliar a articulação entre a UEPG e as escolas públicas de Ponta grossa, buscando desenvolver ações efetivas junto a comunidade atendida.

Destacamos que, presentemente o projeto encontra-se em execução e para que possamos ter ideia mais clara de seus resultados é necessário concluí-lo, o que se está previsto para o final de 2015.

Contudo já podemos constatar alguns de seus benefícios, dentre eles destacamos que o projeto tem possibilitado uma participação efetiva dos acadêmicos, permitindo um amplo contato com a realidade escolar e, a partir dela, formar bases mais completas em sua graduação.

Registramos também a já sensível mudança comportamental dos alunos atendidos pelo projeto, em suas relações interpessoais, os alunos estão também mais participativos nas aulas, e o número de faltas reduziu-se consideravelmente.

Quanto a nós aprendemos que ensinar vai muito além de desenvolver capacidades de realizar atividades de reflexão epistemológica/conceitual, ela envolve todos os campos do Ser e requer de nós professores em formação (e também dos já formados) flexibilidade e adaptação ao contexto dos alunos.

Por hora temos três desafios, a saber: aprimorar nossa relação teoria/prática no ensino de línguas, incentivar os alunos a leitura de outras obras clássicas, despertar neles o interesse pela língua portuguesa e pela língua francesa.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FRANCE. Cadre européen commun de référence pour les langues. (2001) Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg. Didier, Paris.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes curriculares de língua estrangeira moderna. Curitiba, 2006.

PLURALIDADE CULTURAL: DE MEMÓRIAS À GERAÇ@O.COM.

Vera Beatriz Hoff Pagnussatti¹

Resumo: O trabalho expõe a experiência do projeto “Pluralidade Cultural”, realizado com quatro turmas, 8º e 9º Anos, do Colégio Eron Domingues, em parceria com o PIBID de Letras-Língua Portuguesa da UNIOESTE. Teve como foco permitir aos alunos, via diferentes gêneros textuais, impressos e conhecer e compartilhar de um legado cultural de gerações, englobando transformações culturais que retratam um passado e um presente muito próximos. A experiência mostra que independentemente de cor, raça, credo e gênero todos são transformados e transformadores, onde todo tipo de preconceito gerado pelas diferenças deve ser combatido. Neste viés de pesquisas, resgates, produções e socializações se efetivou o projeto culminando em exposições, fórum, seminários com suporte das diferentes mídias, ênfase nas redes sociais, Blog e Facebook. Utilizando diferentes formas de interação, os resultados foram positivos na reflexão sobre a formação cultural do aluno.

Palavras-chave: Cultura. Mídias Linguagem. Interação.

Introdução

Refletir sobre um país plural implica em considerar como a cultura se faz, propaga-se, mantém-se e se modifica. Admitir a cultura como patrimônio de um povo é oportunizar e desvendar a história de cada um, suas origens e “heranças”, preservando as peculiaridades de um grupo, valorizando o diferente sem desmerecê-lo.

Um aluno “pluralizado” é resultado desta diversidade de culturas, de linguagens, de hábitos, crenças, carências e necessidades para acompanhar uma realidade em transformação constante e assustadora. Novas habilidades são exigidas, esperadas, cobradas a todo instante de todos os segmentos e envolvidos do processo de ensino aprendizagem. E em grau maior, da escola que continua sendo um espaço privilegiado de troca de saberes, de sistematização de conteúdos, de reflexão sobre o velho e o novo, sobre um passado cultural ancorado nas memórias e oralidade, comparativamente aos novos olhares de uma geração onde tudo é compartilhado, trocado via suportes tecnológicos móveis ou não, de forma veloz e “simplificada”. Neste contexto, como resgatar um passado ora valorizado ora esquecido, lembrando que é parte e patrimônio do processo cultural do qual fomos moldados e interagir com esses “novos olhares” digitalizados?

De acordo com Macedo(2005), há uma desterritorialização do espaço educacional institucionalizado, exigindo a ressignificação dos atores envolvidos na aprendizagem a partir das ferramentas que trazem a conectividade para qualquer lugar. Daí a necessidade de intercalar situações em que o aluno busque dados via internet em diferentes suportes móveis e saiba como utilizá-los na produção e socialização de determinado assunto, utilizando-se de diferentes gêneros textuais desde músicas, poemas, charges, imagens, notícias, reportagens outros. Trabalhar de forma coerente e contextualizada os conteúdos

¹ UNIOESTE – Colégio Eron Domingues

específicos da disciplina via TICs propiciaram a propagação de opiniões, a troca de conhecimentos e informações e favoreceram sobremaneira novas formas de letramento.

Como instigar para que os alunos conheçam e valorizem sua herança cultural familiar e se sintam participantes do processo cultural de sua comunidade, município e sociedade? Neste sentido o projeto se justifica: resgatar a pluralidade cultural a começar pela família, município, estado e conseqüentemente do país, através de diferentes gêneros textuais inerentes a cada ano dos alunos envolvidos, utilizando as diferentes mídias como aliadas do processo e a partir deste resgate, produzir, interagir e socializar as multiculturalidades.

Desenvolvimento

Inegavelmente vivemos um novo tempo, um novo espaço de comunicação e socialização, de interação e conectividade e isso é irreversível. Logo, não há como retroceder, não há como desvincular ou supor a sociedade atual, e, por via de consequência, a educação, sem os meios de comunicação e as novas tecnologias. “Pensar o papel da escola em um mundo globalizado, e por que não dizer digitalizado e multifacetado, tornou-se imprescindível” (GARCIA; SILVA; FELÍCIO, 2012, p. 123). Com esse objetivo de atrelar conteúdos e temas às tecnologias é que foi pensada a proposta do projeto **Pluralidade Cultural. De memórias à ger@ção.com**. Previamente ao início dos trabalhos do ano letivo foi verificado através de enquete sobre o que é cultura, o que é pluralidade cultural; certificar-se do que era conhecido pelos alunos sobre o tema, e a partir daí resgatar e valorizar a história de vida de cada um de modo particular em sua família, na comunidade onde os alunos estão inseridos, estudar as raízes culturais de formação do município e posteriormente do estado. E por último, analisar o “mosaico” de culturas do país.

Desde o princípio, o foco foi atrelar ao tema pluralidade cultural os conteúdos/gêneros textuais e esferas de circulação de Língua Portuguesa. Trabalhar a leitura, a oralidade e a escrita, explorar as diferentes formas de linguagens, verbal e não verbal, verificar através das produções, a coesão e coerência das ideias, trabalhando de forma interdisciplinar com história e geografia, arte e educação física, perfeitamente observável no encaminhamento das atividades. Um assunto foi intercalado com o outro, de forma a permitir uma sequência lógica entre subtemas, conteúdos e ações. Os conteúdos estruturantes da disciplina e os específicos foram pesquisados de forma partilhada entre alunos, professores e comunidade objetivando sair do senso comum, sair além dos muros da escola, possibilitar ao aluno ser leitor, pesquisador, autor e agente de transformação. Propôs-se ainda trazer até a sala de aula e utilizar as diferentes mídias como a televisão,

redes sociais, Blog e afins como ponto de partida e base de pesquisas e socialização de resultados. Principalmente o projeto, construído junto com os alunos, foi de usar estes mesmos meios como suportes de informação e socialização de ideias sobre as diversidades culturais brasileiras, excluindo todos e quaisquer preconceitos gerados pelas diferenças. Ou seja, mudança de atitudes enquanto cidadãos.

Além de reviver a cultura de forma geral foram incluídos os temas polêmicos, previstos no programa dos 9º Anos, como: diversidades, sexualidade, formas de violência, racismo, discriminação, desigualdades sociais, prostituição infantil atrelando estes ao trabalho e pensando em ações, tendo como princípio o direito à igualdade e a aceitação das diferenças, salientando que a riqueza da pluralidade se faz quando se respeita as diversidades.

O projeto possibilitou levar para outros espaços o resultado dos trabalhos realizados em sala de aula, interagindo com a comunidade escolar e demais ambiente, tanto usando os suportes midiáticos e redes sociais como os trabalhos de oralidade, exposição de fotos, cartazes, danças, teatro, músicas e afins expandindo os resultados e propiciando ao aluno ser leitor, pesquisador, autor e agente de transformação, o que foi também observado durante os Seminário de Socialização sobre culturas e suas peculiaridades, iniciando pelo município, estado do Paraná e depois o Brasil.

O Fórum Eron - *Por um país plural sem preconceitos*, “fechou” de forma espetacular o *Projeto Pluralidade Cultural – De memóri@s à geração.com*. Desde o início, o projeto foi uma proposta construída, amadurecida e partilhada entre todos. O objetivo maior do Fórum, foi o de integrar os alunos do Projeto com os demais alunos, ex-alunos, pais, professores, alunos de outras escolas, artistas do nosso e de outros municípios, grupos de danças, de teatro, alunos da Universidade. Enfim, envolver a comunidade como um todo num só tema, um mundo plural sem preconceito é possível, onde as diferenças acrescentam e não diminuem, onde todas as culturas são importantes, onde cada um do seu jeito é especial.

É necessário investir realmente numa educação pautada para a utilização das diferentes mídias e suportes de forma responsável. A escola, pelos professores, tem um papel fundamental a cumprir, pois será ele o agente de transformação que vai mediar, direcionar, permear, conduzir/retomar e fazer com que os objetivos para determinadas atividades e ou conteúdos sejam atingidos e ou contemplados.

Conforme comenta Maria da Graça Setton (2011, p. 103): “A competência do professor deve se deslocar no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento”. O professor se torna um animador da inteligência coletiva dos grupos que estão em seu encargo. Portanto, neste papel o professor é o protagonista da inserção de diferentes

conteúdos para serem pesquisados, trabalhados de forma colaborativa propiciando e ampliando as práticas de letramento.

Conclusão

Como enfatiza Pier César Rivoltella: “Os jovens de hoje são criados numa sociedade digital. Por isso, educar para os meios de comunicação é educar para a cidadania. Daí, a urgência da escola se integrar e essa realidade” (DIDONÊ, 2007). Estudar o tema pluralidade cultural, rever aspectos culturais do país, estado e município, elaborar sequências didáticas e aplicá-las, foi muito bom e envolvente. Explorar os temas pertinentes que envolvem a vida dos alunos, já cidadãos em potencial, foi altamente gratificante.

Dar voz ao aluno, saber que ele se percebe como alguém que pode e deve fazer a diferença, torna-lo mais crítico é tudo o que almejamos como educadores. Perceber que o trabalho desenvolvido através das atividades, postagens no Blog e socializado via redes sociais, incluindo as apresentações além muros da Escola, e envolvendo a família e a própria comunidade no processo ensino-aprendizagem, foi altamente positivo.

O projeto possibilitou de certa forma um “letramento digital” para os envolvidos, pois muitos aprenderam a digitar e passaram a utilizar o Facebook para receber e trocar de informações, para acrescentar e opinar. Muitos passaram a buscar novas informações em sites disponibilizados e previamente elencados, conforme o gênero e tema estudado.

Sempre focando e lembrando o cuidado e o comportamento “midiático” exigido de cada um como cidadão consciente e responsável, como menciona Martha Gabriel (2011, p. 185), com o qual concordamos: “[...] a educação digital focada em comportamentos on-line e construção da reputação passa a ser fundamental na formação dos jovens”. Logo, durante todas as atividades do Projeto sempre foi reiterado e lembrando esse cuidado e o comportamento “midiático”, exigido de cada um como cidadão consciente e responsável pelo que posta nas redes sociais, em particular e nos grupos.

É mister salientar a necessidade de atrelar o conteúdo trabalhado com as novas tecnologias existentes nas escolas e nas casa dos alunos como nova estratégia metodológica, objetivando um aprofundamento e ou complementação do ensino-aprendizagem, baseado em pesquisas, interação e socialização. Não é mais possível negar a grande influência dos novos suportes e técnicas disponíveis como as redes sociais, os blogs e a importâncias destes quando atreladas de forma conciente e organizada nos nossos planejamentos. Desta forma, desde o ano de 2012, organizamos um Blog da disciplina de Língua Portuguesa, divulgado no Facebook, para conhecimento e troca de ideias.

O Blog e o Facebook são, sem dúvida poderosas ferramentas que podem e devem ser utilizadas com fins educacionais dando um novo significado à aprendizagem, pois ambos possibilitam a mostragem do trabalho elaborado, a socialização das produções e ações propostas. São espaços virtuais, são novas culturas, em que o aluno pode interagir com uma infinidade de pessoas, expondo sua opinião e ao mesmo tempo em que serve especificamente como interação mais dinâmica e colaborativa entre autores e leitores.

Não é mais possível conceber a escola distanciada da inclusão digital, seja a alfabetização e o letramento, e estes voltados para a dinamicidade e inovação do processo de ensino e aprendizagem. Importante ressaltar que o todo resultado de absorção de conteúdos, da construção do conhecimento, da socialização de ações, da tomada de decisões, através de tecnologias, mídias, suportes de um trabalho individualizado ou coletivo é um processo em constante transformação e está incorporado às praticas educativas.

Referências

DIDONÊ, Débora. Pier Cesar Rivoltella: “Falta cultura digital na sala de aula”. **Nova Escola**, n. 200, mar. 2007.

GABRIEL, Martha. **Educ@r: a (r) evolução digital na educação**. São Paulo: Saraiva, 2013.

GARCIA, Cíntia; SILVA, Flávia Daniela; FELÍCIO, Rosane de Paiva. Projet(o)arte: uma proposta didática. In: ROXO, Roxane; MOURA, Eduardo Moura (Orgs). **Multiletramento na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 123-146.

SETTON, Maria da Graça. **Mídia e educação**. São Paulo: Contexto, 2011.

POESIA DE PAULO LEMINSKI NO ENSINO DE ESPANHOL

KOCHANOVECZ, Rosiane.
LOPES, Jessica Karollayne Pinheiro
CORREA, Thiago

Resumo: A proposta deste artigo é relatar a experiência de uma atividade realizada em sala de aula com alunos do ensino médio, de uma escola pública estadual de Curitiba, na disciplina de Língua Espanhola, com a colaboração de bolsista do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.) da Universidade Católica do Paraná, envolvendo poesia, Paulo Leminski e a língua espanhola. Com o objetivo de despertar o interesse pela poesia, apresentar um dos grandes nomes da Literatura paranaense, desenvolver a criatividade e praticar a escrita da Língua Espanhola.

Palavras-chave: Poesia, Paulo Leminski, Língua Espanhola

Introdução

Todos reconhecem a importância da poesia na vida das pessoas. Segundo Elias José (2003, p. 11) “vivemos rodeados de poesia”, ou seja, poesia é tudo aquilo que comove que sensibiliza e desperta sentimentos. É qualquer forma de arte que inspira e encanta, que é sublime e bela. Nos dias de hoje, muitas escolas e professores esqueceram. Atualmente, a leitura desse gênero literário, pois é raramente praticada nas salas de aula.

O desafio do professor não é formar grandes poetas, mas sim transformar os alunos em leitores. Para José Elias (2003, p.101) “ser poeta é um dom que exige talento especial. Brincar de poesia é uma possibilidade aberta a todos”. . O aluno só cria hábito da leitura de poesia se for iniciado pelo seu professor. A personalidade e os hábitos do professor certamente influenciaram neste trabalho em sala de aula.

A interpretação de poesia, requer apenas um pouco mais de atenção para que ocorra o entendimento. Como afirma Pinheiro (2002, p.23) “... a leitura do texto poético tem peculiaridades e carece, portanto, de mais cuidados do que o texto em prosa.” Uma maneira para melhorar a aprendizagem é o contato constante com textos poéticos, como também as características do gênero, a análise lingüística, o contexto histórico e as experiências do convívio em sociedade. Se estes conhecimentos não forem respeitados, o entendimento e a compreensão do poema podem ficar prejudicados.

Paulo Leminski

Para falar de poesia temos que falar de Paulo Leminski que nasceu em Curitiba, Estado do Paraná, em 1944, reconhecido na literatura nacional como poeta, romancista, letrista e tradutor. Seu pai era descendente de poloneses e sargento do Exército, sua mãe dona-de-casa. A sua produção poética está situada no período do concretismo e da contracultura dos anos 60

e 70. No concretismo, o poeta absorveu e expressou a radicalidade da valorização e persuasão da palavra; na contracultura o poeta encontrou elementos como humor e o questionamento às mistificações. Na obra de Leminski, estas duas informações estéticas se fundem e adquirem uma nova dimensão, que fazem com que ele seja fundador de um novo e único momento na poesia brasileira da segunda metade do século.

A importância da poesia em aulas de língua estrangeira

Existe hoje uma grande necessidade de procurarmos caminhos novos para melhor ensinarmos o espanhol, de se criarmos maneiras que possibilitem a construção de uma aprendizagem significativa.

A poesia é uma grande aliada nas aulas de espanhol. Para desenvolver competências lingüísticas e discursivas dos estudantes. Além de contribuir para elevar o seu nível pessoal e sociocultural. Também ressaltamos que é uma atividade prazerosa e serve de incentivo a leitura e ao desenvolvimento da imaginação.

No ensino de línguas, existem diversas metodologias ou abordagens sobre o processo ensino-aprendizagem com a utilização dos textos literários. Temos como exemplo, a pesquisa de Serrani (2005), que, no estudo sobre antologias bilíngües, justifica a utilização de literatura “pelo princípio de que quanto mais amplo o leque de gêneros discursivos trabalhados, mais amplo será o desenvolvimento da capacidade textual-discursiva (p.11)”, por isso a autora posiciona-se a favor do uso também de textos literários, numa perspectiva discursiva.

O trabalho com a leitura literária, segundo Jouve (2002, p. 137), “supõe uma cultura”; nesse sentido “a leitura literária tem, portanto, um duplo interesse em nos mergulhar numa cultura e fazer explodir os limites”, por outro lado o “texto literário remete sempre uma pluralidade de significações”, e isso é enriquecedor para o plano intelectual e investe no imaginário.

Alguns conteúdos que podem ser trabalhados com a poesia nas aulas de língua estrangeira:

Ler e recitar poesia em voz alta é um bom exercício fonético para assimilar a articulação dos sons e a entonação. Investigar o eu - lírico, conhecer a plurissignificação das palavras. Conteúdos gramaticais como, pronomes, adjetivos, grau de comparação, gerúndio, infinitivo, etc.

Desenvolver a destreza ao falar, discutir o tema das poesias e os sentimentos humanos que elas despertam. O trabalho com este gênero textual pode ir muito além, porque podem proporcionar aos alunos a possibilidade de conhecer a cultura, a mentalidade das pessoas, as histórias dos países. Também contribui para o desenvolvimento integral do estudante abrindo espaço para a discussão de problemas, para dando abertura dos sentimentos e valores humanos.

Metodologia

O projeto foi desenvolvido durante as aulas de língua espanhola com os alunos dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio, no período matutino, do Colégio Estadual Marechal Cândido Rondon, no primeiro semestre do ano letivo de 2014.

O trabalho foi iniciado pelos bolsistas do PIBID com alguns questionamentos sobre Paulo Leminski, para avaliar o conhecimento prévio dos alunos. Seguindo com a apresentação de uma breve biografia do poeta e um resumo do que foi o movimento artístico “Concretismo” e o movimento cultural, “Contracultura”.

Na etapa seguinte, foi colado sobre o quadro de giz alguns poemas de Paulo Leminski, em folhas com letras bem grandes e solicitado que alguns dos alunos lessem os poemas em voz alta. Com a mediação da professora e dos bolsistas do PIBID, os alunos, timidamente no início, interpretavam livremente os poemas, baseando-se na biografia do autor, no contexto histórico, no movimento do Concretismo e da Contracultura.

Na etapa seguinte os alunos do Ensino Médio escreveram seus próprios poemas com temas livre, sempre levando em conta o que tinham aprendido sobre Paulo Leminski.

O próximo desafio foi traduzir os poemas escritos para o espanhol, e neste momento aproveitou-se para trabalhar pontos gramaticais como pronomes, adjetivos, tempos verbais, etc., ou seja o que se era necessário para o momento.

Foi entregue aos alunos folhas coloridas para transcreverem seus poemas em espanhol. E para concluir, realizaram a leitura em voz alta para todos os colegas ouvirem.

Resultados

Apesar das produções terem alguns erros ortográficos, como primeira experiência, o resultado foi satisfatório. Algumas produções:

Mente frágil,
Sociedad abalada
La televisión mente
Y tú los idolatra...

Un viento Ni Siempre
es como el viento Podemos sentir
es como el viento Podemos escuchar

El cuerpo vale más
que la mente
me es Brail

MORIR EN VANO
LÁGRIMAS EN EL SUELO
DISTURBIO EN EL CORAZÓN
OTRO DE LOS CASOS
SIN SOLUCIÓN

2065

Conclusão

O trabalho com textos literários, especificamente com a poesia de Paulo Leminski, contribuiu para despertar o interesse, por parte dos alunos, pelo artista paranaense bem como em aprender espanhol.

Quando se entra no campo do ensino, é preciso nos concentrar numa prática pedagógica que considere a realidade do aluno. Isto foi percebido claramente no momento das interpretações das poesias de Leminski, como também na criação dos próprios poemas dos alunos.

A mediação pedagógica desempenhou papel importante no desenvolvimento das aulas porque inicialmente a participação dos alunos o nas primeiras aulas foi mínima, entretanto na proporção em que a mediação ia acontecendo, eles se mostraram mais motivados e seguros para participarem de forma mais ativa.

Bibliografía

JOSÉ, Elias. A poesia pede passagem: um guia para levar a poesia às escolas. São Paulo: Paulus, 2003.

JOUVE, V. A leitura. Trad. Brigitte Hervor. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
PINHEIRO, Helder. Poesia na sala de aula. 2. ed. João Pessoa: Ideia, 2002.

SERRANI, S. Antologias Bilíngües: memória transcultural e ensino de língua in
“Rösing, Tania M. K.; Schons, Carme Regina (orgs). Questões de escrita. Passo Fundo:
Editora da UPF: 85-113, 2005). Disponível em:
http://www.antologiasediscorso.iel.unicamp.br/arquivos/serrani_questoesdeescrita.pdf
Acesso em: 10 de junho de 2014.

POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM E ENCANTOS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: VIVÊNCIAS DA 13ª JORNADA DE AGROECOLOGIA

Josiane Gonçalves¹
Patrícia Laís de Souza²
Marta Chaves³
Maria Christine Berdusco Menezes⁴

Resumo: O presente texto objetiva relatar a vivência dos integrantes do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI), juntamente com os estudantes do curso de Pedagogia para Educadores do Campo da Universidade Estadual de Maringá (UEM), que integram o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, na participação e organização da Ciranda Infantil Sementes da Esperança durante a 13ª Jornada de Agroecologia realizada na Escola Milton Santos, Maringá, Paraná, Brasil. Por meio das intervenções empreendidas na Ciranda Infantil, intencionamos proporcionar às crianças propostas educativas de excelência, trabalhando a partir das máximas elaborações humanas, argumentos que se harmonizam com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.

Palavras-chave: Educação; Teoria Histórico-Cultural; Ciranda Infantil.

Introdução

A organização do espaço e do tempo em um contexto educacional constitui-se em uma temática relevante para a formação de educadores. Em nosso entendimento, a organização intencional e criteriosa do espaço escolar pode favorecer o desenvolvimento das crianças. Essa compreensão decorre de nossos estudos fundamentados na Teoria Histórico-Cultural, por meio das obras de Vigotski (2009) e Leontiev (19--), em autores da pedagogia soviética como Makarenko (1981), Krupskaja (1973) e Vigotskii, Luria e Leontiev (2001), além de pesquisadores que versam sobre a organização da rotina e defendem a necessidade de pesquisas relativas a esse tema, como Chaves (2012), Horn (2004) e Hoffmann (1995). A partir dessas premissas, relatamos neste texto elementos afetos à organização da Ciranda Infantil Sementes da Esperança.

2067

1. Ciranda Infantil: aprendizagens e encantamentos na 13ª Jornada de Agroecologia

¹ Estudante do curso de Pedagogia para Educadores do Campo da Universidade Estadual de Maringá-UEM e integrante do PIBID.

² Acadêmica do 2º do Curso de Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Membro do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI), organizado pela prof. Dra. Marta Chaves.

³ Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá – UEM (1993). Mestrado em Educação pela UEM (2000). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2008). Pós-Doutora junto ao Departamento de Psicologia da Educação, na Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara – Unesp (2011). Atualmente, é professora adjunta do Departamento de Teoria e Prática da Educação da UEM e líder do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil – GEE.

⁴ Graduada em Pedagogia (1995), mestre em Educação, doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2006). Professora do Departamento Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá. Coordenadora do Curso de Graduação em Pedagogia para Educadores do Campo e coordenadora da área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/Diversidade.

A realização da Ciranda Infantil Sementes da Esperança ocorreu durante a 13ª Jornada de Agroecologia, no período de 04 a 07 de junho de 2014. Os integrantes do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI) e estudantes do curso de Pedagogia para Educadores do Campo da Universidade Estadual de Maringá (UEM), que integram o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, atuaram em estudos, planejamentos e elaboração de intervenções educativas nessa Jornada.

A organização do espaço na Ciranda Infantil⁵ efetivou-se, como referimos, a partir do referencial teórico-metodológico da Teoria Histórico-Cultural. Em nossa análise, esse referencial expressa condição de amparo para uma proposta de formação e atuação junto às crianças em uma perspectiva de humanização e emancipação. Desta forma, para que os procedimentos didáticos sejam repletos de significado e afetividade, a comunicação, as diversas formas de linguagem e a escolha de recursos e procedimentos devem figurar como características essenciais no processo de ensino e aprendizagem em situações de formalidade e em outras vivências, assim como podem ocorrer nas Cirandas Infantis.

De acordo com Chaves (2012), a organização do tempo e do espaço justifica-se para propiciar ou instrumentalizar intervenções educativas capazes de promover a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças de diferentes idades. A esse respeito, Giraldi e Ferreira afirmam (2013, p. 79) que:

[...] o espaço educativo deve estar planejado para que aconteça o máximo de experiências físicas, sensoriais e sociais, pois a organização do ambiente traduz a concepção de infância e as intencionalidades da prática educativa. Com isto, para que haja uma ação educativa de qualidade é de fundamental que o ambiente seja planejado e organizado levando em consideração as especificidades dessa faixa etária, ou seja, tudo deve ser planejado para que favoreça o desenvolvimento, a autonomia e a descoberta de novas interações.

Entendemos, portanto, que os espaços educativos devem ser organizados com diversas cores, formas geométricas, letras, números, ilustrações advindas da Arte e de autores e personagens da Literatura Infantil. Nesse propósito de educação, recorreremos à ideia de que os sentimentos estéticos se desenvolvem efetivamente quando na rotina das crianças se apresentam versos especialmente escritos para elas, com desenhos, música e poemas. Nesse sentido, a organização da rotina, portanto do tempo e do espaço, deve favorecer as vivências

⁵ Espaço destinado à formação das crianças Sem Terra enquanto seus pais participam de uma agenda específica de trabalhos. De acordo com o MST (2004, p. 25), “a ciranda Infantil é um espaço educativo da vivência de ser criança sem terrinha, de brincar, jogar, cantar, cultivar a mística, a pertença ao MST, os valores, a formação, a construção de uma nova geração.”.

estéticas elaboradas, porque estas se mostram essenciais à aprendizagem e ao desenvolvimento (CHAVES, 2012). Desse modo, participar da organização da Ciranda Infantil permitiu a compreensão de como essa organização pode se cristalizar em intervenções pedagógicas.

Na Jornada, os membros do Grupo de Pesquisa, estudantes da Pedagogia do Campo e participantes do PIBID se organizaram para a elaboração dos recursos pedagógicos e para o acompanhamento das intervenções. No tocante às propostas, estas foram desenvolvidas com todas as crianças ali presentes, dos primeiros meses aos 13 anos de idade. Houve o ateliê de argila e massa de modelar com crianças de 2 a 4 anos, o ateliê de técnicas de teatro, com crianças de 5 a 6 anos, o ateliê de artesanato e artes: produção de caixa de pesquisas, com crianças de 7 a 12 anos e ateliês de Contação de História para todas as faixas etárias.

Em nossa análise, a curiosidade e o interesse motivados pelos recursos didáticos e o ambiente mobilizaram as crianças e favoreceram o desenvolvimento de habilidades como memória, atenção, concentração e linguagem.

Considerações Finais

2069

Consideramos que a vivência junto ao Projeto Ciranda propiciou o entendimento de que todo tempo e espaço devem ser acolhedores e aconchegantes, repletos de cores, sons, desenhos, formas geométricas, letras, números, ilustrações da Arte, de autores de músicas, histórias e poesias. A luta pela socialização dos bens culturais da humanidade pode ser ensinada às crianças e estas podem, desde a tenra idade, desenvolver o espírito de pertença.

Ao refletirmos sobre essas questões, enfatizamos que devemos considerar o cenário político, econômico e social no qual a Pedagogia do Campo está inserida, condição decisiva na organização do trabalho pedagógico. Entretanto, esse fato não possibilita nossa atuação junto às crianças; por meio das intervenções realizadas na Ciranda Infantil, intencionamos proporcionar às crianças propostas educativas de excelência e trabalhando a partir das máximas elaborações humanas.

Referências

CHAVES, M. As contribuições de Leontiev e Blagonadezhina para a organização do tempo e do espaço na Educação Infantil. In: **X Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional**. Maringá. Anais... Maringá, 2012.

GIRALDI, Ana V.; FERREIRA, Valéria S. Os Espaços e tempos dos bebês na creche. In FERREIRA, Valéria S. (Org). **Pesquisas sobre práticas pedagógicas na creche**. Eduem: Maringá, 2013. (p.75 – 91)

HOFFMANN, J.; SILVA, M. B. G. da (Coord.). **Ação educativa na creche**. Porto Alegre: Mediação, 1995 (Cadernos Educação Infantil, v. 1).

HORN, M. da G. S. A solidária parceria entre espaço e educador. In: _____. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 13-21.

JUNQUEIRA FILHO, G. de A.; KAERCHER, G. E. da S.; CUNHA, S. R. V. da. Convivendo com crianças de zero a seis anos. In: CRAIDY, C. M. (Org.). **O educador de todos os dias: convivendo com crianças de 0 a 6 anos**. Porto Alegre: Mediação, 2004, p. 31-69 (Cadernos Educação Infantil, 5).

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Mores, 19--.

MAKARENKO, A. S. **Conferências sobre educação infantil**. Trad. Maria Aparecida Abelaira Vizzotto. São Paulo: Moraes, 1981.

MST. **Educação Infantil: Movimento da vida, Dança do Aprender**. Caderno de Educação, São Paulo: MST, nº. 12, novembro 2004.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Trad. Zoia Prestes, São Paulo: Ática, 2009 (Ensaios comentados).

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. ed. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001.

2070

PREPARAÇÃO PARA OBMEP: POTENCIALIZANDO NOVOS OLHARES PARA A MATEMÁTICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS

Maikon Luiz Mirkoski¹

Jonny Lucas de Oliveira²

Felipe Iarema³

Resumo: Este trabalho, realizado no âmbito do Programa PIDID, apresenta e discute resultados obtidos na intervenção dos bolsistas em um projeto de preparação dos alunos para as provas da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP). O projeto tem por objetivo oportunizar aos alunos uma visão mais abrangente dos problemas característicos das Olimpíadas, bem como promover discussões em torno das questões, desenvolver o raciocínio lógico e estimular a criatividade matemática dos estudantes. As ações vêm sendo realizadas desde 2011 em três escolas e abrangem as duas fases da OBMEP e os três níveis de provas. Os resultados indicam que o projeto, além de oportunizar a inserção dos futuros professores no campo profissional, tem proporcionado a interação entre os alunos, um ambiente mais favorável ao aprendizado e, acima de tudo, a possibilidade de desmistificar a ideia de que a Matemática é difícil e destinada para poucos.

Palavras-chave: Olimpíada Brasileira de Matemática. Preparação para OBMEP. Resolução de Problemas.

Introdução

A Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) representa uma importante ação governamental voltada ao processo de ensino e aprendizagem em Matemática. Foi inserida no cenário da educação brasileira com a finalidade de promover o estudo da Matemática pelos alunos e contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica das escolas públicas. É realizada pelo Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada (IMPA) e encontra-se em sua décima edição, sendo considerada, atualmente, a maior olimpíada do mundo.

A Olimpíada é realizada em duas fases. A primeira fase consiste na aplicação de uma prova objetiva, com 20 questões de múltipla escolha, a todos os alunos inscritos pelas escolas. Cada questão traz cinco alternativas, das quais apenas uma é correta. Já a segunda fase é destinada aos alunos classificados na primeira fase, sendo composta por seis questões discursivas. Cada questão apresenta no máximo cinco itens e os alunos devem descrever a maneira pela qual chegaram ao resultado. Caso não façam isso a questão é desconsiderada.

2071

¹ Acadêmico do Curso de Matemática, bolsista do PIBID, Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO/Campus Irati), email: maikonmirkoski@gmail.com.

² Acadêmico do Curso de Matemática, bolsista do PIBID, Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO/Campus Irati), email: jonnylucasoliveira@gmail.com.

³ Acadêmico do Curso de Matemática, bolsista do PIBID, Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO/Campus Irati), email: felipe.iarema@hotmail.com.

Os alunos que realizam as provas são divididos conforme o ano escolar. O primeiro e o segundo nível são dirigidos a alunos matriculados no ensino fundamental, sendo o primeiro nível a alunos de 6º e 7º anos e, o segundo, a alunos de 8º e 9º anos. O terceiro nível é dirigido a alunos matriculados no ensino médio.

Segundo o site oficial da OBMEP, os objetivos que norteiam a realização da Olimpíada são:

1. Estimular e promover o estudo da Matemática entre alunos das escolas públicas.
2. Contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica.
3. Identificar jovens talentos e incentivar seu ingresso nas áreas científicas e tecnológicas.
4. Incentivar o aperfeiçoamento dos professores das escolas públicas, contribuindo para a sua valorização profissional.
5. Contribuir para a integração das escolas públicas com as universidades públicas, os institutos de pesquisa e as sociedades científicas.
6. Promover inclusão social por meio da difusão do conhecimento (OBMEP, 2014).

Tais objetivos, conforme pode ser observado, vão além do aprimoramento dos conteúdos específicos da Matemática, pois buscam contribuir para uma formação crítica e cidadã, oportunizando a todos o acesso ao conhecimento.

Nessa perspectiva, neste trabalho buscamos apresentar os resultados de um projeto, realizado no âmbito do PIBID, cujas ações se voltam para a preparação dos alunos para as provas da OBMEP. O objetivo do projeto é oportunizar aos alunos uma visão mais abrangente dos problemas característicos das Olimpíadas de Matemática, bem como promover discussões em torno das questões, desenvolver o raciocínio lógico e estimular a criatividade matemática do grupo envolvido.

2072

Metodologia

O projeto de preparação para a OBMEP, realizado por bolsistas do PIBID, é desenvolvido desde 2011, quando era contemplada apenas uma escola, com ações voltadas aos níveis 1 e 2 das provas. Em 2014, passamos a atuar em mais duas escolas e expandimos o projeto também para o nível 3. Esta preparação ocorre com mais ênfase para a segunda fase da Olimpíada, entretanto em uma escola a preparação começa já para a primeira fase.

Na preparação para a primeira fase, os alunos são selecionados pelos seus próprios professores de Matemática e pela direção da escola, formando um grupo de no máximo 15 alunos por nível. Na segunda fase, os alunos participantes do projeto são os classificados para a segunda fase da prova. Em ambas as etapas, os materiais utilizados são questões dos anos

anteriores, contidas no banco de questões, disponíveis para *download* no site oficial da OBMEP.

O projeto reúne os grupos uma vez por semana, durante 3 horas-aula, no contra turno das aulas regulares dos alunos. Na preparação para a segunda fase, realizamos aproximadamente 10 encontros, que totalizam 30 horas-aula.

Resultados e discussões

O foco da preparação para a OBMEP é oportunizar que os alunos se familiarizem com os problemas das provas, pois para a resolução da maioria das questões não são necessários conhecimentos avançados, mas sim raciocínio lógico e criatividade.

Nessa perspectiva, buscamos respaldo teórico nas ideias do matemático húngaro George Polya, que nos idos de 1940 já propunha em sua obra *A Arte de Resolver Problemas* que processo de ensino e aprendizagem da Matemática fosse realizado a partir de problemas significativos e desafiadores. Em seu livro, Polya (1995) enfatiza que o estudante precisa aprender a ser autônomo e adquirir experiência pelo trabalho, de forma independente quanto lhe for possível. Porém, “se ele for deixado sozinho, sem ajuda ou com auxílio insuficiente, é possível que não experimente qualquer progresso” (p. 1).

2073

Para Polya (1995), o ensino da Matemática através da resolução de problemas desenvolve o raciocínio das crianças, que passam a pensar matematicamente, tendo mais capacidade de aplicar os conhecimentos adquiridos em situações do cotidiano. Para ele,

Uma grande descoberta resolve um grande problema, mas há sempre uma pitada de descoberta na resolução de qualquer problema. O problema pode ser modesto, mais se ele desafiar a curiosidade e puser em jogo as faculdades inventivas, quem o resolver por seus próprios meios, experimentará a tensão e gozará o triunfo da descoberta. Experiências tais, numa idade susceptível, poderão gerar o gosto pelo trabalho mental e deixar, por toda vida, a sua marca na mente e no caráter (POLYA, 1995, p.05).

Buscamos, portanto, apoiar e incentivar os estudantes, além de motivá-los para o estudo e para que sejam persistentes na busca de respostas, dando evidência ao lado instigante da Matemática e mostrando empolgação e satisfação ao obter os resultados das questões.

Segundo Alves (2001, p. 102), “para que o ato de frequentar a escola e participar de todas as atividades ali realizadas seja efetivo, é necessário e fundamental que educandos e educadores sintam-se motivados e/ou tenham interesse na prática”. A autora destaca que “em grande parte das escolas e da sociedade, de modo geral, costuma-se não enaltecer nem sequer propiciar atitudes investigadoras, mas, sim, desencadear atitudes de apatia e infertilidade em

relação ao poder criativo de cada um” (p.104). Os alunos, desse modo, se sentem obrigados a estudar e não tem estímulo para a busca de conhecimentos, adquirindo aversão e indolência em relação à Matemática.

No desenvolvimento das aulas, a fim de organizar o processo de resolução de problemas, adotamos o modelo geral proposto por Polya (1995), que consiste em abordar o problema a partir de quatro etapas, que são: (1) compreender um problema, destacando informações e dados importantes; (2) elaborar um plano de resolução; (3) executar o plano e (4) fazer o retrospecto ou verificação, conferindo resultados e estabelecendo nova estratégia, se necessário.

Tais etapas se mostraram bastante eficazes na abordagem dos problemas, pois as explicações se tornaram mais ordenadas e claras. Porém, buscamos dar autonomia para os estudantes seguirem seus caminhos na resolução das questões, dando-lhes algumas dicas quando necessárias e incitando-lhes para a tomada de iniciativas. Pois, como adverte o próprio Polya (1995), as etapas propostas por ele não são rígidas e não representam uma poção mágica, pois qualquer procedimento rígido ou mecânico poderá ser prejudicial. O educando, segundo o autor, precisa sentir confiança e amizade pelo professor, pois, assim, paulatinamente, vai adquirindo confiança em si mesmo e conseqüentemente, resolverá com mais facilidade as situações-problemas que não de vir. Nas aulas, portanto, buscamos apontar raciocínios diferentes dos quais os estudantes utilizaram, dando a eles múltiplas opções de escolha na resolução.

2074

Os caminhos diferentes propostos pelos alunos na resolução dos problemas foram continuamente ressaltados durante o projeto. Propomos sempre que possível que comentassem e explicassem seus raciocínios, buscando valorizar as descobertas. Muitas vezes percebemos que esta prática gera desconforto em sala de aula, pois os estudantes não estão acostumados em expor suas ideias nas aulas de Matemática. Assim, muitas vezes a “dica” que fornecemos para os alunos é para que se sintam mais à vontade para explicarem as suas soluções, justificando as estratégias utilizadas.

Durante os últimos três anos do desenvolvimento do projeto nas escolas contempladas com o PIBID, os alunos conquistaram em torno de 50 medalhas, das quais três foram medalhas de ouro. Notamos que, em termos de conhecimento e exposição de ideias, houve uma sensível evolução dos alunos. As escolas estão apoiando cada vez mais o projeto e sempre nos auxiliam em nosso trabalho. É possível perceber a satisfação dos professores supervisores e também dos diretores das escolas em que o projeto é aplicado.

Segundo a diretora de uma das escolas, os alunos participantes do grupo de estudos para OBMEP apresentam a cada ano melhores resultados, tanto nesta participação (alguns receberam menção honrosa), como também na escola, pois são motivados a entender e interpretar, ou seja, raciocinar melhor para encontrar formas de resolução dos problemas matemáticos. Também foi possível perceber que o trabalho que o PIBID está desenvolvendo estimula os alunos a gostar da disciplina de Matemática, que era vista por eles como difícil, mas que pode ser compreendida, com resolução de problemas e fórmulas, de forma mais interessante.

Considerações finais

As aulas de preparação para OBMEP nos trouxeram muitos benefícios. O fato de estarmos em contato com os alunos das escolas permite que possamos adquirir experiência através da relação professor-aluno, o que nos beneficiará futuramente em nossa profissão. Nessas aulas temos a oportunidade de ficar na condição de professor e não apenas de auxiliar, como ocorre com as atividades de apoio pedagógico ao professor, relacionadas ao PIBID. Isso nos exige maior conhecimento a respeito da OBMEP e de sua organização, bem como dos conteúdos matemáticos e das metodologias de ensino. Esse conhecimento adquirido no planejamento e execução das atividades nos tem proporcionado visíveis benefícios, pois o modelo das questões da OBMEP demanda uma maior atenção no entendimento do problema e mais criatividade e raciocínio lógico em sua resolução.

2075

Com relação aos alunos, acreditamos que nossa intervenção nas escolas possibilita a apropriação do conhecimento matemático, a interação entre os alunos, tornando o ambiente mais favorável ao aprendizado e, acima de tudo, contribui para desmistificar a ideia de que a Matemática é difícil e destinada para poucos.

Referências

ALVES, Eva Maria S. **A ludicidade e o ensino de matemática**. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

POLYA, George. **A Arte de Resolver Problemas**: um novo aspecto do método matemático. Rio de Janeiro: Interciência, 1995.

OBMEP. **10ª Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas – OBMEP 2014**. Sítio oficial disponível em: <<http://www.obmep.org.br>> Acesso em 15 set. 2014.

PRINCÍPIOS E PRÁTICA DA ALTERIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

FERNANDES, Pâmela Regina¹

NASSAR, Noelma de Campos²

OLIVEIRA, Solange da Costa Lima³

RUCKSTADTER, Vanessa Campos Mariano⁴

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo principal apresentar os princípios da alteridade a fim de pensá-la como uma prática na Educação Infantil. As discussões aqui apresentadas são resultado das reflexões realizadas no I Ciclo de Estudos Pibid/Pedagogia, *campus* Jacarezinho. O tema alteridade possibilita pensar em uma educação infantil para além do cuidar, em um ambiente no qual os educadores infantis saibam respeitar e valorizar a cultura da infância. Tornou-se então fundamental na perspectiva da educação saber lidar com “o que é diferente”, assim, exigindo reflexões e um olhar diferenciado do docente sobre o universo infantil. A partir da perspectiva de alteridade, na qual os educadores infantis se coloquem como sujeitos responsáveis por manter essa relação de considerar o Outro, nesse caso, as crianças na faixa etária de zero a 5 anos, serão pensadas as atividades a serem desenvolvidas nas três escolas parceiras do PIBID, no município de Jacarezinho.

Palavras-chave: Alteridade. Educação Infantil. PIBID Pedagogia.

Introdução

Atualmente o trabalho docente na Educação Infantil se tornou o centro de muitas discussões. O tema ganhou importância no âmbito educacional e, conseqüentemente, têm gerado reflexões e novas possibilidades para o universo da prática docente nessa etapa inicial de escolarização.

Ao longo dos anos, notou-se que nessa etapa escolar o adulto ao relacionar-se com uma criança e ao educá-la não a via como alguém que trazia consigo sua própria visão de mundo, outra perspectiva de lidar com a vida. Dessa maneira, havia uma grande dificuldade de tratá-la como alguém diferente de si, eram apenas crianças, que deveriam agir segundo um planejamento a partir da visão de um adulto.

Assim, este texto propõe uma reflexão inicial sobre alteridade que resultou das discussões realizadas no I Ciclo de Estudos PIBID Pedagogia, a fim de subsidiar uma Pedagogia da Infância, cuja responsabilidade é a de pesquisar, de trazer para esta fase da educação conhecimentos, recursos e todos os aspectos necessários para que haja uma

¹ Bolsista de Iniciação à Docência da Universidade Estadual do Norte do Paraná. Subprojeto Pedagogia, *campus* Jacarezinho.

² Bolsista de Iniciação à Docência da Universidade Estadual do Norte do Paraná. Subprojeto Pedagogia, *campus* Jacarezinho.

³ Professora da Educação Básica. Supervisora PIBID. Subprojeto Pedagogia, *campus* Jacarezinho.

⁴ Professora Adjunta da Universidade Estadual do Norte do Paraná. Coordenadora de Área. Subprojeto Pedagogia, *campus* Jacarezinho. Endereço eletrônico: vanessaruckstadter@uenp.edu.br.

comunicação ímpar entre professor e aluno. Ou ainda: ir para além do cuidar na educação infantil e se comprometer com o desenvolvimento da criança de modo integral.

Essa educação voltada para a Infância trouxe um novo rumo à educação infantil, romper com o conceito de adulto em miniatura. Dessa forma, consideramos importante que os educadores infantis reconheçam que a criança possui uma estrutura, que pertence a uma cultura, com riquíssimos valores, crenças e ideais.

Conceituando alteridade

Para que possamos nos aprofundar com relação ao tema alteridade, faz-se necessário entender o significado do termo. Segundo o dicionário Houaiss (2001) a palavra Alteridade provém do latim *Alter* ‘outro’, qualidade do que é outro, diversidade. Para a psicologia Alteridade se refere ao “[...] o conceito que o indivíduo tem segundo o qual os outros seres são distintos dele. Contrário a ego” (Dicionário de psicologia, 1973, p. 75). Já para a filosofia, alteridade vem do latim “[...] *alteritas*. Ser outro, colocar-se ou constituir-se como outro” (ABBAGNANO, 1998 p. 34-35). No pensamento filosófico a alteridade é o processo de se reconhecer no outro, mesmo que a princípio existam diferenças físicas, psíquicas e culturais. É possível verificar a alteridade quando uma cultura não tem como objetivo a extinção de uma outra. Isso porque a alteridade implica que um indivíduo seja capaz de se colocar no lugar do outro, em uma relação baseada no diálogo e valorização das diferenças existentes.

2077

Então, o que é alteridade? Podemos pensar alteridade como algo que nos leva a compreender o outro levando em consideração seus direitos e suas diferenças, podendo assim evitar conflitos nos relacionamentos pessoais e sociais.

Infância, alteridade e educação na contemporaneidade

O historiador francês, Philippe Ariès (2006), nos apresenta em sua obra **História Social da Criança e da Família**, que o conceito de criança não está relacionado com o de infância, já que a concepção atual de infância passou a ser construída somente nos séculos XVII e XVIII. Na Idade Média as crianças tinham um papel social mínimo e eram geralmente representadas como “pequenos homens”, tanto na vestimenta quanto na participação na vida social. (ARIÈS, 2006).

Até por volta do século XVI, não existia um particular sentimento da infância, as crianças eram consideradas “adultos em miniaturas.”

[...] o sentimento da infância não existia - o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. (ARIÈS, 2006, p.156.)

Segundo Ariès (2006), as crianças muito cedo deixavam de depender dos pais, entrando no mundo adulto. Os pais era que passavam a depender dos filhos já que quanto mais filhos, mais braços teriam para trabalhar.

A infância é vista pelos adultos muitas vezes como fase de incapacidade onde a criança não pode desenvolver determinada atividade, tende-se assim a acelerar esse período de vida tão importante. Muitas vezes a criança não recebe estímulo necessário ao seu desenvolvimento integral:

“[...] afinal de contas, não passa de uma criança os olhares a ela depositados são visionários de uma idade ainda não alcançada, porém alvo de toda a atenção plausível e o período transitório até a sua conquista: acelerado, atropelado, desmerecido.” (BEZERRA, 2012, p. 13)

Ao tratar a alteridade no campo educacional Peter McLaren (1997) salienta que somente um currículo e uma prática pedagógica emancipatórias podem guiar ao aprofundamento da alteridade nas relações educacionais, ou seja novas perspectivas para compreender as diferenças sejam elas de origem étnicas ou culturais, devem ser objeto de reflexão no campo pedagógico. Para isso faz-se necessário se relacionar com o outro, pois quanto mais o indivíduo se relaciona mais entende a si próprio e aos outros.

Paulo Freire destaca nas páginas iniciais de sua obra **Pedagogia da Autonomia**, que considerar o Outro, as diversidades e saber lidar com isso, parte da Ética de cada um, pois somente um indivíduo provido de eticidade será capaz respeitar as diversas realidades. (FREIRE, 2011).

A Alteridade faz parte da ética, é a característica essencial para que um professor saiba lidar com esta nova situação. Quando constituído por este fundamento de considerar o “outro”, de respeitá-lo a ponto de se colocar em seu lugar e tentar compreender o seu modo de viver, é que ele será capaz de envolver-se nesse contexto e ver a criança como alguém em fase de desenvolvimento, que tem uma forma distinta de ver e interpretar o mundo, mas que é constituída e reprodutora de sua própria cultura. Saviani nos orienta que “Conhecer significa não apenas deter informações, mas compreender as relações, compreender as determinações que se manifestam empiricamente à nossa percepção (2003, p.273).

Paulo Freire (2011) critica a relação de ensino-aprendizagem pautada na ideia de que o professor é aquele quem sabe e o aluno aquele quem aprende. Para ele, o educador tem muito a aprender com as experiências de seus educandos, mas para haver esse aprendizado é imprescindível o princípio da alteridade, o que significa que o educador seja capaz de se colocar no lugar do “outro” e buscar entender suas emoções e realidade.

Dentre as diversas funções e possibilidades de se trabalhar na Educação Infantil considerando a Alteridade, é necessário acima de tudo que haja um olhar diferenciado diante da “outro”, neste caso a criança, pois “[...] o olhar convoca nossa dimensão ética na relação com o outro.” (AMORIM, 1997, p. 23). Ao olhar para o “outro” se reconhecer, identificar aquilo que compõe ou aquilo que falta a cada indivíduo, há uma contribuição para amplitude do conhecimento daquele que é diferente.

Conclusão

O novo olhar na educação infantil permite ver a criança como alguém que já possui uma cultura, que é criativa, que reproduz e cria cultura, que ao interpretar o mundo utiliza o conhecimento que já traz de uma educação familiar, da comunidade onde vive.

Para que a alteridade aconteça na relação entre professor e aluno é preciso uma educação com muito diálogo, oportunidade do aluno se expor e não somente o professor atuar como o ser único do conhecimento.

É preciso ver o “outro” com respeito, tê-lo próximo a si e compartilhar de sua visão, isso fará com que o professor busque entrar no universo infantil. A criança tem seu tempo, seu espaço, suas especificidades. Dar voz a ela é fundamental para que ela se expresse. Um exemplo observado na atuação em uma das escolas parceiras é a de que as salas são todas decoradas, os desenhos muito bonitos, as atividades enviadas aos pais muito bem elaboradas. Porém, percebemos que as crianças não são autoras desses desenhos e atividades. Em geral, eles são feitos e/ou retocados pelos professores para ficarem mais “bonitos”, desconsiderando a criatividade e liberdade de expressão das crianças.

Portanto é necessário que seja rompida a visão adultocêntrica na Educação Infantil, a criança como um “vir a ser”, ou ainda, um ser inacabado e incompleto que precisa amadurecer, visão essa que coloca o adulto como centro do processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

AMORIM, M.O **Pesquisador e Seu Outro**: Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo: Editora Musa, 2001.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006

BEZERRA, Adma Soares. **Infância e Alteridade na Educação Infantil: O desafio de Pensar a criança como outro**. EPEPE IV Encontro de Pesquisa em Pernambuco. Caruaru, 13 e 14 de setembro de 2012. Disponível em:
http://www.epepe.com.br/EPEPE2012_IV/Trabalhos/07/C-07/C7-267.pdf. Acesso em 24 jun 2014.

Dicionário de Psicologia. São Paulo: Itamaraty, v.5, 1973.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001.

MCLAREN, Peter. **A Vida nas Escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações.8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

PROBLEMATIZAÇÃO CONTEXTUALIZADA PARA O ENSINO DE QUÍMICA: DISSOLUÇÃO DO ISOPOR COM ACETONA

Ana Carla Fernandes Pereira¹

Jéssica Borges de Oliveira²

Angélica Cristina Rivelini-Silva³

Lilian Tatiane DusmanTonin⁴

Resumo: Procurando aumentar o interesse dos alunos nas aulas de Química, os bolsistas do projeto PIBID do curso de Licenciatura em Química da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Apucarana, apresenta uma proposta de aula problematizada sobre os conteúdos polaridade e solubilidade. O trabalho consiste em uma aula experimental problematizada que possa proporcionar aos alunos uma maneira diferente de entender os conteúdos químicos por meio desses experimentos.

Palavras-chave: Problematização. Dissolução. Polaridade. Ensino de Química.

Introdução

O professor desempenha um importante papel diante de seus alunos, esculpindo e moldando seus conceitos e conhecimentos (TUNES; TACCA e JÚNIOR, 2005). Com isso, se torna de extrema responsabilidade a ação que exerce na vida de cada estudante, cabe a ele inovar e criar técnicas para um melhor aprendizado e assim aumentar o interesse dos alunos. Como futuros docentes, os bolsistas do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência) desenvolvem estratégias de ensino por meio dos projetos realizados na universidade, como também dentro do ambiente escolar.

O projeto chamado PIBID surgiu com a iniciativa de incluir o bolsista no cotidiano das escolas e sistemas estaduais e municipais, além do estágio, que já é oferecido dentro da própria Universidade, fazendo com que a experiência dentro de sala de aula aumente. O objetivo deste projeto é criar uma aproximação entre o licenciando e o estudante do ensino médio (BRASIL, 2013).

¹ Aluna do Curso de Licenciatura em Química na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Apucarana e bolsista do Programa Institucional de Bolsa à Docência (PIBID). E-mail: anacarlafp@outlook.com

² Aluna do Curso de Licenciatura em Química na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Apucarana e bolsista do Programa Institucional de Bolsa à Docência (PIBID). E-mail: jhessikaoliveira@hotmail.com

³ Professora do Curso de Licenciatura em Química na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Apucarana, Doutoranda em Ensino de Ciências e Coordenadora Subprojeto Química Apucarana do Programa Institucional de Bolsa à Docência (PIBID). E-mail: arivelini@utfpr.edu.br

⁴ Professora do Curso de Licenciatura em Química na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Apucarana, Doutoranda em Ensino de Ciências e Coordenadora do Subprojeto Química Apucarana do Programa Institucional de Bolsa à Docência (PIBID). E-mail: liliandusman@utfpr.edu.br

Neste trabalho apresenta-se uma proposta de experimento problematizado. A problematização se define como uma prática diferente da proporcionada pelo ensino tradicional, a qual se baseia na criação de problemas, onde as respostas encontradas são apresentadas, discutidas e analisadas em um todo, até chegar às respostas, tudo isso com o auxílio do professor orientador, fazendo com que o aluno raciocine, incentivando sua capacidade de ser crítico (COLOMBO, 2007).

Algo que tem se observado na atual situação de ensino é o considerável aumento do desinteresse dos estudantes pela disciplina de química. Visando este quadro, a aplicação de novos métodos na construção desta proposta de ensino se tornou necessário, pois assim, além de proporcionar um melhor entendimento do aluno, conseqüentemente amplia também seu interesse pela disciplina (ZIMMERMANN, 2005).

Tendo conhecimento do planejamento curricular das escolas, os bolsistas selecionaram um experimento com o intuito de apresentar uma base teórica dos seguintes conteúdos: polímeros, solubilidade e polaridade. Assim, a aula viria se tornar mais dinâmica e atraente para o aluno e faz com que o próprio estudante consiga ter um melhor entendimento da aula aplicada.

2082

Para a parte teórica, será necessária a explicação de polímero. Polímeros são macromoléculas que possuem unidades químicas ligadas por covalência, repetidas regularmente ao longo da cadeia, originou-se do Grego: poli, “muitos”; meros, “partes” (NOGUEIRA, 2000). O isopor, polímero utilizado neste experimento, tem como matéria prima o estireno, que foi separado pela primeira vez no final do século XVIII. Depois de alguns meses, notou-se que o estireno extraído se tornava gelatinoso, o que indicava que a polimerização estava começando (COUTEUR, 2006).

Sobre o conceito de Solubilidade, Atkins e Jones (2006), afirmam que quando uma substância se dissolve em outra, temos uma solução, que é chamada também de mistura homogênea, podendo ser sólida, líquida ou gasosa. O soluto interfere nas propriedades do solvente, fazendo acontecer a dissolução. Polarização é o último conceito que será usado para explicar o experimento podendo ser entendida como o compartilhamento de elétrons entre os átomos (BROWN; LEMAY e BURSTEN, 2005). Com esses conceitos, o professor terá a condição de explicar e ensinar de melhor maneira o experimento aplicado.

O objetivo deste trabalho de problematização, levando em consideração os conceitos abordados, é propor uma aula experimental atrativa aos alunos, fazendo com que esse experimento auxilie no processo de ensino-aprendizagem.

Metodologia

Para o desenvolvimento do experimento o professor deverá utilizar como materiais acetona concentrada e isopor comercial.

Como um primeiro passo será preciso um estilete para cortar um pedaço de isopor de aproximadamente 40 cm, em sequência o professor irá separar aproximadamente 50 mL de acetona concentrada em um béquer. No próximo passo o professor poderá selecionar um aluno, com o intuito de dinamizar a aula, esse aluno deverá mergulhar o isopor comercial dentro do béquer contendo a solução de acetona concentrada.

Os alunos visualizarão a diluição isopor, ficando apenas um líquido pastoso branco, conforme representado na Imagem 01.



2083

Imagem 01: Passo a passo do desenvolvimento do experimento.

Após a realização da experiência, o professor fará algumas perguntas sobre a prática realizada, com o intuito de problematizar o experimento, fazendo com que os alunos busquem respostas para o que foi visualizado, tendo assim uma melhor compreensão do conteúdo. Exemplos de perguntas que poderão ser aplicadas de acordo com a prática, tendo como objetivo contextualizar os conceitos.

- 1) Do que o isopor é formado?
- 2) O que faz o isopor desaparecer dentro do béquer?
- 3) Pode ser usado qualquer tipo de acetona para realização do experimento, um exemplo: acetona convencional que temos em casa e utilizamos para remover o esmalte?

Após as perguntas serem discutidas entre os alunos, o professor poderá corrigi-las explicando as questões envolvidas na prática, utilizando-as para colocar em questão os conceitos como polarização e diluição na disciplina de química.

Resultados

Com o auxílio do experimento, os alunos terão um melhor entendimento sobre os conceitos de polarização e diluição. Tendo em vista que com a aplicação da prática o aluno terá uma melhor visualização do conteúdo, fazendo com que a aula fique dinâmica e interativa, aumentando assim seu interesse pela disciplina.

Considerações finais

Problematizar um conceito por meio de um experimento torna a aula prática uma atividade mais eficiente na ação de estimular uma conversa entre professor-aluno, buscando um diálogo entre os dois, fazendo com que o professor desperte o interesse em seus alunos em busca do conhecimento científico transformando o interesse em gosto pela investigação.

Referências

ATKINS, P.; JONES, L. **Princípios de química: questionando a vida moderna e o meio ambiente**. 3ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Médica e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013.

BROWN, T. L.; LEMAY, H. E.; BURSTEN, B. E. **Química: A Ciência Central**. São Paulo: Prentice Hall, 2005.

COLOMBO, A. A.; BERBERL, N. A.N. **A Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez e sua relação com os saberes de professores**. Semina: Ciências Sociais e Humanas, v. 28, n. 2. Londrina, 2007.

COUTEUR, P. L.; BERRESOR, J. **Os Botões de Napoleão: as 17 moléculas que mudaram a história**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2006.

NOGUEIRA, J. S.; SILVA, A. L. B. B.; SILVA, E. O. **Introdução a Polímeros**. 2ª Semana de Química. ETF-MT. Departamento de Pesquisa em Novos Materiais. Mato Grosso, 2000.

TUNES, E.; TACCA, M. C. V. R.; JÚNIOR, R. S. B. **O Professor e o Ato de Ensinar.** Cadernos de Pesquisa, v. 35, n 126, 2005.

ZIMMERMANN, L. **A Importância dos Laboratórios de Ciências para alunos da Terceira série do Ensino Fundamental.** 2005. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2004.

PRODUÇÃO DE HIPERTEXTO SOBRE ESTRUTURA FUNÇÃO CELULAR

Gessica Carolina Aparecida Bisewski¹
Yasmin Cartaxo Lima²
Márcia Helena Mendonça³
Ruth Janice Guse Schadeck⁴

Resumo: Este trabalho tem o objetivo de mostrar o percurso de uma das atividades realizadas pelos bolsistas do PIBID do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Paraná. Visando facilitar a aprendizagem dos alunos do ensino fundamental e médio em escolas estaduais, em ciências e biologia, foram elaborados textos didáticos, disponibilizados aos professores e alunos na internet em acesso gratuito. Esses textos foram desenvolvidos especialmente para serem utilizados nos computadores do programa institucional PROUCA como um recurso didático auxiliar, servindo de complemento do livro didático. Espera-se com que estes textos, os alunos se apropriem com mais facilidade dos conteúdos, onde possa ocorrer um ensino mais real, dinâmico e contextualizado.

Palavras-chave: Textos didáticos. PROUCA. Ensino de ciências.

Introdução

Vivemos em uma sociedade imersa nas tecnologias de informação ou comunicação (TICs), o que afeta as funções cognitivas e o modo de aprender. No entanto, uma grande parcela dos estudantes brasileiros tem pouco acesso aos meios digitais. A fim de incluir os estudantes de escolas públicas no mundo digital e possibilitar o favorecimento da aprendizagem com o uso das TICs, o governo brasileiro implantou o Programa um Computador por Aluno - PROUCA. Neste programa cada aluno da rede pública das escolas participantes recebe um netbook no início do ano letivo o qual deverá ser usado tanto durante as aulas, como em suas próprias residências. Entretanto há uma escassez de material didático virtual, que seja utilizado nos computadores do PROUCA, de outros programas ou mesmo computadores pessoais. Isso se agrava se levarmos em consideração pesquisas que mostram que o uso de artefatos digitais de TIC's que combinam imagem, textos, animações, sons e outros recursos favorecem a aprendizagem em Ciências (Beerman, 1996; McClean et al., 2005)

Dentro deste contexto, e considerando que os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) recomendam que o professor utilize, além do livro didático, materiais

¹ Graduanda de Ciências Biológicas na Universidade Federal do Paraná - gebisewski@gmail.com

² Graduanda em Ciências Biológicas na Universidade Federal do Paraná - yasclima@gmail.com

³ Professora Doutora do Departamento de Biologia, Coordenadora de subprojeto do PIBID Biologia 2 - UFPR Celular da Universidade Federal do Paraná - marmend@ufpr.br

⁴ Professora Doutora do Departamento de Biologia Celular da Universidade Federal do Paraná Coordenadora de subprojeto do PIBID Biologia 1 - UFPR - ruth.ufpr@gmail.com

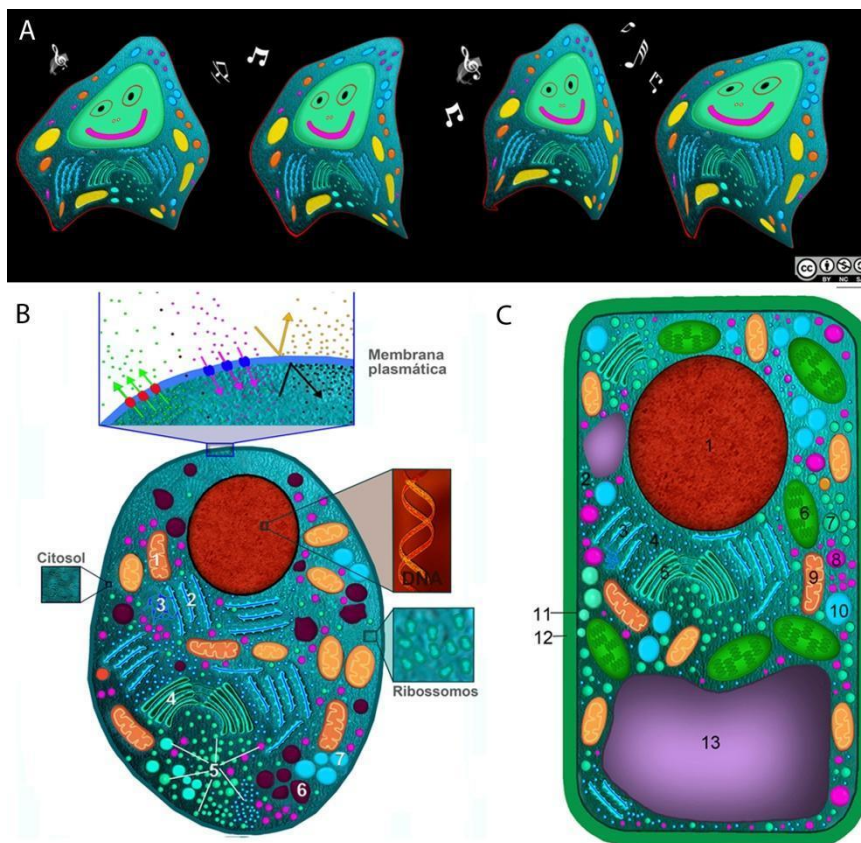
diversificados (jornais, revistas, computadores, filmes, etc.) como fonte de informação, para ampliar o tratamento dado aos conteúdos e propiciar que o aluno sinta-se inserido no mundo à sua volta, os bolsistas do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Paraná participaram na elaboração de hipertextos didáticos virtuais desenvolvidos de forma associadas à vídeos e animações interativas para o ensino fundamental, disponibilizados em www.nuepe.ufpr.br/blog. Um dos hipertextos, o qual é apresentado neste trabalho, refere-se estrutura e função celular, em nível de ensino fundamental, pode ser acessado na página <http://www.nuepe.ufpr.br/blog>.

Desenvolvimento

O tema é iniciado com um vídeo produzido pelo Núcleo de Ensino Pesquisa e Extensão da UFPR (NUEPE) que tem como objetivo a compreensão da estrutura geral de células eucarióticas e procarióticas para o ensino fundamental. Como modelo neste vídeo utilizou-se o *Paramecium sp.* Através de movimentos da célula viva, recursos gráficos, lúdicos e animações são abordados o núcleo, a membrana plasmática e as organelas. Segue-se, no final, uma comparação entre a estrutura e tamanho de um célula procariótica com o *Paramecium sp.* A partir das observações deste vídeo dois formatos de textos didáticos forma desenvolvidos: um em HTML, disponível na tela, e um mais complexo em PDF.

2087

O texto em HTML é organizado em parágrafos curtos, sempre com figuras associados que podem visualizadas em tela cheia após um clique sobre as mesmas, além de alguns links. Toda a dinâmica do texto foi pensada em não poluir com excesso de informações ou links a outros sites. As figuras dos textos seguem o mesmo desenho das imagens do vídeo. Assim, quando o estudante entra na página, assiste ao vídeo e na sequência lê o texto, ele automaticamente relaciona com o vídeo, com movimentos de células vivas e suas estruturas, com as explicações da locução. Procuraram-se também acrescentar elementos lúdicos, como a animação da célula dançando, que abre o vídeo e a página do hipertexto, os tornados mais atrativos e amigáveis. Abaixo estão representadas algumas imagens representativas da página, onde se encontram as imagens e textos na integra.



2088

Figuras representativas do hipertexto: A - Sequência de frames representativos da abertura do vídeo. B - Estrutura da célula eucariótica animal. C - Estrutura da célula eucariótica vegetal.

Ao longo da página o estudante se depara com outros recursos, como uma célula virtual 3D interativa e links a outros sites. Ao final desta página está disponibilizado um link para o texto completo em PDF, o qual aprofunda e se estende nos aspectos abordados no texto em HTML. Este formato está estruturado para a leitura no computador, incluindo links. Mas pode também ser impresso.

Discussão

O Brasil é um país megadiverso e é fundamental que a escola forme cidadãos que se apropriem do conhecimento científico e competentes para participar de decisões cruciais que envolvem esta imensa riqueza, bem como na sua proteção. A apropriação deste conhecimento implica na escolha de uma abordagem metodológica coerente com a concepção de ensino (Peruzzi et al., 2000) que pretende mobilizar e desenvolver várias competências cognitivas (memorização, análise, síntese, formulação de hipóteses e planejamento) (BRASIL, 1997).

Dentro deste cenário, espera-se do docente “além do domínio do conteúdo específico e pedagógico, conhecimento sobre como se aprende o tema que ensina” (Lemos, 2008). O “como se aprende a estrutura e função celular” depende da representação mental das estruturas e suas relações espaciais e das e que as transformações que acontecem no espaço entre formas que estão relacionadas entre si. Deste modo, a construção do conhecimento sobre células passa pela compreensão da morfologia que é facilitada pela visualização destas formas (Beerman, 1996; McClean et al., 2005). Por conseguinte, imagens associadas a textos explicativos são recursos poderosos na aprendizagem sobre estrutura e função celular.

Deve-se ainda considerar que os achados das neurociências em relação à aprendizagem levaram ao consenso de que no aprender acontecem modificações nas conexões neuronais que remodelam o sistema nervoso (Rocha, 2001; Barros et al., 2004). Para que isso aconteça são necessários estímulos. Neste contexto “as estratégias pedagógicas utilizadas pelo educador no processo ensino-aprendizagem são estímulos que reorganizam o sistema nervoso em desenvolvimento, produzindo aquisição de comportamentos, objetivo da educação” (Guerra et al., 2004). Portanto, para a aprendizagem de conteúdos que dependem da morfologia os estímulos visuais, como descrito no parágrafo anterior, estimulam adotar estratégias que incluam vídeos enfocando a vida em movimento e suas relações com o ambiente, imagens, hipertextos, animações e mídias interativas, dentre outros.

2089

Embora os hipertextos elaborados e disponibilizados na internet possam ser utilizados durante a aula nos computadores do PROUCA, e ainda que abranjam os principais aspectos do tema, não substituem livro didático. Segundo Schmidt (2004), o livro didático é material importante e de grande aceitação porque, além de fornecer, organizar e sistematizar os conteúdos explícitos inclui métodos de aprendizagem da disciplina. O que espera é que complementem o livro e que possam ser utilizados como recursos didáticos auxiliares, aproveitando das habilidades cognitivas desenvolvidas pelos estudantes decorrentes do uso das TICs em favor de sua aprendizagem. Além disso, que sejam fontes bibliográficas gratuitas para qualquer estudante brasileiro.

Referências

ALAVARCE, D. C. (2007). *Elaboração de uma hipermídia educacional para o ensino do procedimento de medida de pressão arterial para utilização em ambiente digital de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. São Paulo. 150 pp.

BEERMAN, K. A. (1996). "Computer-based Multimedia: New Directions in Teaching and Learning." *Journal of Nutrition Education*, 28(1): 15-18.

BRASIL, *Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN - CIÊNCIAS* 1997, Brasília: 1997.

GUERRA, L. B. (2004) *O diálogo entre a neurociência e a educação: da euforia aos desafios e possibilidades*. Acessado em 08/09/2014, de file:///C:/Users/Luiz/Downloads/91-298-1-PB.pdf

LÉVY, P. (1999). *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro, RJ, Editora 34. pp.

MCCLEAN, P., JOHNSON, C., ROGERS, R., DANIELS, L., REBER, J., SLATOR, B. M., TERPSTRA, J. E WHITE, A. (2005). "Molecular and cellular biology animations: development and impact on student learning." *Cell Biology Education*, 4(2): 169-179.

PIAGET, J. (2003). *Biologia e Conhecimento*. Petrópolis, Editora Vozes. 423 pp.

PERUZZI, H.U. et al. *Livros Didáticos, Analogias e Mapas Conceituais no Ensino de Célula*. In: ARAGÃO, R.M.R. de; SCHNETZLER, R.P.; CERRI, Y.L.N.S. (Org.). *Modelo ed Ensino: Corpo Humano, Célula, Reações de Combustão*. Piracicaba, São Paulo: UNIMEP/CAPES;PROIN, 2000.

PEREIRA, V.W. *Tipologia Textual: O texto informativo na sala de aula*. Ed: UNIJUI, Ijuí, 1993.

SANTOS, F. M. T. D. (2007) *As emoções nas interações e a aprendizagem significativa*. *Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências*, 9, 151-161 Acessado em 07/02/2011, de <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/view/127/177>

2090

PRODUÇÃO E VALIDAÇÃO DE TECNOLOGIA EDUCATIVA

Ana Paula Ferreira¹
Manoela Cristina Berticelli²
Rosa Maria Rodrigues³
Solange de Fátima Reis Conterno⁴

Resumo: As ações educativas em saúde requerem planejamento, organização e sistematização. Nem sempre o processo educativo conta com materiais adequados para sua efetivação. Objetiva-se expor, a partir de referencial bibliográfico, o processo de produção e validação de tecnologias educativas que envolvem seis etapas. Na primeira realiza-se a produção da tecnologia educativa; na segunda a elaboração de um projeto e encaminhamento ao Comitê de Ética em Pesquisa; na terceira selecionam-se os juízes para avaliar se a tecnologia produzida está ou não adequada às suas finalidades; na quarta etapa, a tecnologia deve submeter-se à avaliação do grupo alvo; na quinta, o profissional realiza a análise das sugestões e procede a discussão; na sexta etapa ocorre a produção final da tecnologia. Este movimento permite qualificar a produção e validação de tecnologias disponibilizando material adequado as ações educativas.

Palavras chave: Educação, Educação em Saúde, Tecnologias Educativas.

Introdução

A ação educativa em saúde é um processo que requer planejamento, organização e sistematização, pois deve explicitar objetivos e encaminhamentos que levem em conta as expectativas dos educandos e que busquem aprofundar a reflexão acerca dos determinantes do processo saúde-doença.

O trabalho educativo pode ser conceituado na perspectiva de Saviani (1996), ao tomá-lo como trabalho não material que pode ser entendido em duas modalidades. Na primeira, o produto se separa do produtor (livros, objetos artísticos, cartazes, manuais, cartilhas, etc.); já na segunda, o produto não se separa do ato de produção, ou seja, produção e consumo se dão ao mesmo tempo.

As ações educativas em saúde acontecem em diferentes espaços. Bagnato et al (2009) afirmam que as práticas educativas em saúde (PES) podem envolver trabalho junto a famílias, grupos, usuários e trabalhadores da área da saúde. Em algumas iniciativas as PES podem se constituir em dispositivos meramente informacionais acerca da saúde, visando mudar comportamentos das pessoas, produzindo normas e reforçando a culpabilização. Para Figueiredo et al. (2006), as práticas educativas em saúde, não requerem apenas a capacitação

¹ Bióloga. Professora no Colégio Estadual São Cristóvão, Cascavel- Pr. E-mail: anapaulascherer2@gmail.com

² Acadêmica do segundo ano de enfermagem da Unioeste, Campus Cascavel-Pr. E-mail: manu.berticelli@hotmail.com

³ Enfermeira. Doutora em educação. Professora do curso de enfermagem da Unioeste, Campus Cascavel-Pr. E-mail: rrodri09@gmail.com

⁴ Pedagoga. Doutora em educação. Professora do curso de enfermagem da Unioeste, Campus Cascavel-Pr. E-mail: solangeconterno@gmail.com

para as práticas do (auto) cuidado, mas o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes positivas a partir do trabalho crítico e reflexivo dos direitos e deveres próprios da cidadania que leva os sujeitos a uma conscientização e reflexão, e possibilita mudança de comportamento.

Na realização do trabalho educativo em saúde, não raro os profissionais lançam mão de tecnologias educativas que possam potencializar a relação educativa na construção de saberes e práticas sobre os temas relativos aos cuidados em saúde.

Observa-se que nem sempre as tecnologias produzidas para mediar a relação educativa entre o enfermeiro e os sujeitos envolvidos são submetidas a processo de avaliação seja da produção ou da sua validação. Entretanto, sabe-se que já existe disponível referencial teórico metodológico que sustenta os processos de produção e validação de tecnologias educativas. Diante disso, objetiva-se expor, a partir de referencial bibliográfico o processo de produção e validação de tecnologias educativas.

Desenvolvimento

O processo de produção e validação de tecnologias educativas em saúde encontra-se sistematizado em duas principais publicações científicas que expõe uma sistemática metodológica que seria “ideal” na sua formulação. Nela incluem-se os trabalhos de Oliveira; Fernandes; Sawada (2008) e Teixeira et al (2011). Neles se observa característica comum por se constituírem em experiências que partiram de um levantamento ou da produção de uma tecnologia que foi submetida à apreciação de juízes especialistas em amostras metodologicamente definidas e que retornaram ao público alvo para aferição de sua adequação as suas finalidades.

Este processo pode ser operacionalizado por meio de pesquisa definida como pesquisa metodológica, que trata do:

[...] desenvolvimento, da validação e da avaliação de ferramentas e métodos de pesquisa. As crescentes demandas por avaliação de resultados sólidas e confiáveis, testes rigorosos de intervenções e procedimentos sofisticados de obtenção de dados têm levado a um aumento do interesse pela pesquisa metodológica entre enfermeiros pesquisadores (POLIT; BECK, 2011, p. 330).

O processo de produção e validação deve contemplar pelo menos seis passos, conforme Teixeira; Motta (2011). No primeiro deles é preciso proceder a produção de uma tecnologia educativa adequada aos seus propósitos. Neste momento pode-se realizar uma

pesquisa de campo e proceder posteriormente ao embasamento teórico ou ela pode ancorar-se exclusivamente em referencial bibliográfico.

No segundo passo será necessária a elaboração de um projeto e encaminhamento ao Comitê de Ética em Pesquisa, mesmo que não seja contemplada na primeira fase a realização de pesquisa de campo, pois se coletarão dados com especialistas e, portanto, sugere-se que o projeto seja submetido ao Comitê. Para esta submissão é necessário encaminhar o projeto de pesquisa; um exemplar da tecnologia educacional; o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, além de outros termos, caso o estudo envolva outras instituições, como por exemplo, autorizações de entidades e os instrumentos de validação (TEIXEIRA; MOTTA, 2011).

No terceiro passo é necessário proceder a seleção dos juízes e aplicação do primeiro instrumento, ou seja, o instrumento que avalia, do ponto de vista de autoridades cientificamente fundamentadas e com experiência na área específica, se a tecnologia produzida está adequada ou não às suas finalidades. Teixeira; Motta (2011) indicam que este grupo de sujeitos seja composto por 9 a 15 integrantes que dominem os conhecimentos específicos abordados na tecnologia; além deles é importante incluir um pedagogo, um design gráfico e algum profissional formado em comunicação social.

2093

No quarto passo deve-se realizar a seleção do público alvo e aplicação do instrumento construído para que este grupo específico avalie a tecnologia produzida, ou seja, a tecnologia deve submeter-se a avaliação do público que ela pretende atingir. Este grupo deve ser composto por 9 a 12 integrantes; deve constituir-se por sujeitos com diferentes níveis de escolaridade (TEIXEIRA; MOTTA, 2011).

No quinto passo, o profissional realiza a análise das sugestões e procede a discussão. Neste momento é importante realizar minuciosa análise das sugestões e anotações; análise das respostas dos juízes especialistas; análise da representação comportamental dos juízes especialistas; análise das respostas do público alvo (TEIXEIRA; MOTTA, 2011).

No sexto passo realiza-se a produção final da tecnologia (TEIXEIRA; MOTTA, 2011) quando, após a análise precedente, o autor tem condições de expor ao público um documento minimamente confiável e que tenha condições de responder aos propósitos de sua produção. A divulgação do material, por sua vez está diretamente relacionada à sua finalidade, como exemplos de espaços de divulgação citam-se os grupos de estudo; as consultas dos diferentes profissionais de saúde ou de educação; na alta hospitalar; em grupos específicos (grupo de

gestantes, mães, idosos, diabéticos, hipertensos), escolas, visitas domiciliares, dentre tantas outras possibilidades.

Conclusão

Em suma produzir um material educativo qualificado visa: divulgar trabalhos e ações realizadas; sensibilizar a população para determinadas ações; socializar informações; reforçar orientações e discussões orais; incentivar o autocuidado; servir de guia de orientação para o caso de dúvida posterior; instigar o debate de determinados temas; prolongar a comunicação profissional-usuário; auxiliar a tomada de decisões, etc. Este movimento permite qualificar a produção e validação de tecnologias disponibilizando material adequado as ações educativas.

Referências

FIGUEIREDO, M. L. F. et al. Educação em saúde e mulheres idosas: promoção de conquistas políticas, sociais e em saúde. **Esc Anna Nery Rev Enferm.** v. 10, n. 3, p. 456-66, dez., 2006. Disponível em: <http://revistaenfermagem.eean.edu.br/detalhe_artigo.asp?id=137>. Acesso em: 5 Set. 2014.

MENDES, K. D. SILVEIRA, R. C. C. P.; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Revista Texto e Contexto em Enfermagem**, Florianópolis. v. 17, n. 4, p. 758-64, 2008.

POLIT, D. F.; BECK, C. T. **Fundamentos de pesquisa em enfermagem: avaliação de evidências para a prática da enfermagem.** 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

TEIXEIRA, E.; MOTA, V. M. S. S. **Tecnologias educacionais em foco.** São Caetano do Sul-SP: Difusão, 2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1996.

TEIXEIRA, E. et al. Cuidados com a saúde da criança e validação de uma tecnologia educativa para famílias ribeirinhas. **Rev. Bras. Enferm.** v. 64, n. 6, p. 1003-1009, nov./dez., 2011.

PROJETO ASTRONOMIA NA ESCOLA COM O GRUPO PIBID FÍSICA /UEL: 2014

José Henrique Ferreira Nobre
Luiz Fernandes Sousa de Carvalho

Resumo: O grupo atuante no projeto PIBID - Física /UEL-2014, participante do projeto “Astronomia aplicada no colégio” que foi criado com o intuito de ensinar Astronomia básica para alunos do ensino médio. O mesmo tem como objetivo fazer com que o aluno tenha contato com um ramo da ciência antiga e atual e também um pouco de astrofísica básica. São realizadas apresentações e estudos sobre o universo e seus componentes e posteriormente são feitas observações do céu. Os Alunos do PIBID orientam e explicam curiosidades a respeito dos corpos celestes (planetas, galáxias, luas e outros). Através do projeto cada vez mais se desperta o interesse dos alunos, provocando a curiosidade em física de diversos alunos dentro da sala de aula.

Palavras-chave: Astronomia no colégio. Observação. PIBID e astronomia.

1. Introdução

No ano de 2014 formaram-se os grupos para atuar no Projeto PIBID- Física/UEL-2014, onde o mesmo foi dividido em seis subgrupos os quais são coordenados por dois professores do departamento de Física da Universidade Estadual de Londrina. Sendo um destes subgrupos formados por seis bolsistas e direcionado para atuar em um Colégio da rede Estadual de Londrina, juntamente de um Professor supervisor.

2095

Uma das atividades ocorrentes no colégio se trata do projeto “Astronomia Aplicada no Colégio”, que é desenvolvido com alunos do ensino médio do período matutino, sendo que o projeto é regido no período noturno, o mesmo se iniciou no segundo bimestre do ano letivo de 2014.

O projeto foi idealizado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), apresentando uma proposta educacional e científica inovadora.

O projeto visa confrontar e especular sobre o universo, onde a ciência tem seu início com os gregos na sua busca para explicar racionalmente os fenômenos da natureza, o qual o estudo dos corpos celestes recebe um grande destaque nas primeiras teorias científicas. Tendo em vista que os jovens nessa idade tem curiosidade sobre o mesmo, com o objetivo de estimular os alunos do ensino médio ao estudo de Astronomia, sendo uma ferramenta para a escola aperfeiçoar o ensino, e como tal, favorecer ao aluno a melhor compreensão das questões da Física.

Propõem-se através das oficinas práticas de Astronomia o entusiasmo em aprender e a oportunidade ao aluno da experimentação interativa que associa a temática espacial a conteúdos vivenciados em sala de aula proporcionando produção e compreensão de conhecimento científico através de um processo de ensino-aprendizagem significativo.

A área de pesquisa em Ensino de Ciências tem dado a devida atenção para os conhecimentos prévios que os estudantes trazem consigo para a sala de aula. Essas ideias, por vezes diferentes àquelas defendidas pelas Ciências da Natureza, podem servir como ponto de partida para a discussão de variados conteúdos entre professores e alunos. Para Miras (1997), os alunos constroem novos significados sobre o conteúdo estudado relacionando-os aos conhecimentos previamente estruturados, o que corrobora observação feita por Scarinci e Pacca (2005):

O ensino a partir de concepções espontâneas não pressupõe somente detectá-las, mas também, e principalmente, usá-las como um auxílio na construção do conhecimento [...]. Uma das grandes vantagens dessa opção pedagógica é o incentivo à autonomia no aprendizado, pois os alunos ficam mais confiantes no seu próprio raciocínio quando sentem que a mudança conceitual está partindo deles (SCARINCI E PACCA, 2005, p. 1.).

A teoria da aprendizagem de Ausubel propõe que os conhecimentos prévios dos alunos sejam valorizados, para que possam construir estruturas mentais utilizando, como meio, mapas conceituais que permitem descobrir e redescobrir outros conhecimentos, caracterizando, assim, uma aprendizagem prazerosa e eficaz. De acordo com Ausubel, há duas condições para que a aprendizagem significativa ocorra: o conteúdo a ser ensinado deve ser potencialmente revelador e o estudante precisa estar disposto a relacionar o material de maneira consistente e não arbitrária, ele é contundente na abertura do livro Psicologia Educacional: "O fator isolado mais importante que influencia o aprendizado é aquilo que o aprendiz já conhece".

2096

2. Desenvolvimento

No projeto os alunos têm a oportunidade de conhecer e interagir com o Universo por meio de telescópios newtonianos e galileanos, conhecendo detalhes da lua e suas crateras lunares, planetas como Júpiter e suas luas, Marte, Saturno, nebulosas e constelações. Ainda, os princípios básicos de funcionamento do telescópio.

O projeto é dividido em duas etapas, inicialmente há uma discussão teórica sobre o que é observado, um estudo sobre o universo e seus componentes, e posteriormente a observação propriamente dita.

2.1- Discussões astronômicas e introdução à astrofísica:

Durantes as aulas teóricas que são ministradas pelos bolsistas do PIBID e pelo Professor Supervisor, são abordados conceitos de Astronomia básica tais como:

Evolução Histórica da Astronomia; Origem do Universo; Fenômeno BIG BANG; Constituição das Estrelas; Surgimento dos Sistemas Solares; Movimentos Planeta Terra - Rotação e Translação; Movimentos Lua - Fases e Marés; Eclipse Solar; Eclipse Lunar; Montagem de Telescópios; Luas; Meteoros e Asteróides; Cometas, dentre outros.

As atividades desenvolvidas estão concentradas na descoberta e construção do conhecimento dos componentes do universo de uma maneira observacional. Introduzindo para o aluno de uma forma didática e atrativa a Física existente por trás de cada um desses fenômenos.

2.2- Observação Astronômica Noturna em Área Externa:

No projeto são utilizados os seguintes materiais: Telescópios Profissionais Galileano; Telescópio Newtoniano; Binóculos Astronômicos; Data Show; Mapas de Astronomia; Software sobre Astronomia; Motor acoplado ao software para movimentar o Telescópio Profissional; Tripé para os Telescópios; Lentes de vários tipos para refinar imagens; Câmera para fotos e filmagens.

As observações ocorrem no pátio do colégio, o qual possui um campo de visualização adequado para o mesmo.

Os bolsistas do PIBID juntamente dos alunos participantes, fazem toda a montagem dos aparatos para a observação, onde também ocorrem instruções do funcionamento de um telescópio e a física por trás do mesmo, por exemplo, a distância focal de cada lente e fenômenos de reflexão, difração da luz dentre outros.

As observações acontecem visando sempre demonstrar algo novo, e posteriormente fazer uma análise do que é observado, gerando sempre discussões, a ponto de estimular e motivar o aluno, para que se interesse em buscar cada vez mais a teoria.

3. Conclusão

Ressaltando que "Astronomia na Escola" é mais que um projeto extracurricular, é a oportunidade da ampliação dos horizontes das práticas educativas: Aprender a Aprender e sobre tudo Aprender a Pensar e agir. No entanto, vale ressaltar que estas atividades apresentaram pressupostos que foram trabalhados, tais como questões éticas e sociais. A espontaneidade na participação dos alunos foi um dos avanços mais verificados durante a atividade, pois cada vez mais os alunos buscaram participar das atividades propostas. Conclui-se que através do projeto cada vez mais se aumenta o interesse dos alunos, principalmente pelo fato de o projeto ocorrer no período noturno, despertou-se também a

curiosidade e participação dos pais e da comunidade, provocando o interesse em física de diversos alunos dentro e fora da sala de aula.

4. Referências Bibliográficas

AUSUBEL, D. P. A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982

IACHEL, G. . O conhecimento prévio de alunos do ensino médio sobre as estrelas. Revista Latino-Americana de Educação em Astronomia, v. 12, p. 7-29, 2011.

SCARINCI, A, L., PACCA, J. L. A., O ensino de Astronomia através das pré-concepções, In: Simpósio Nacional de Ensino de Física, 2005, Rio de Janeiro, Anais do... São Paulo: SBF, 2005. Disponível em: < <http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xvi/cd/resumos/T0213-1.pdf> >. Acesso em: 15/09/2014

PROJETO COPA DO MUNDO 2014: O TRABALHO EM GRUPOS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

Junior Cesar Gonçalves dos Santos

Celbo Antonio Ramos da Fonseca Rosas

Resumo: A partir de uma proposta ofertada pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da UEPG, entre os meses de maio e junho de 2014, aproveitando-se da realização da Copa do Mundo de Futebol no Brasil, o PIBID/CAPES/UEPG – sub projeto de Geografia realizou atividades com alunos do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Técnico, voltadas para o ensino de Geografia com a temática “Copa do Mundo 2014”. As atividades engendradas em três escolas da rede pública estadual do município de Ponta Grossa – PR tiveram o intuito de desenvolver nos discentes a capacidade de trabalharem em grupos. Os professores supervisores do PIBID e os pibidianos supervisionaram e auxiliaram os alunos durante o andamento do projeto.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Trabalho em grupos. PIBID.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Sub-projeto de Geografia da Universidade Estadual de Ponta Grossa atua em três colégios da rede pública estadual de ensino no município de Ponta Grossa – PR. O PIBID/sub-projeto de Geografia/UEPG opera no nível de Ensino Fundamental nos colégios, Colégio Estadual Polivalente e Colégio Estadual Professor Meneleu de Almeida Torres e no nível Ensino Médio nos colégios: Colégio Estadual José Elias da Rocha e Colégio Estadual Professor Meneleu de Almeida Torres, no município de Ponta Grossa – PR.

Devido o Brasil sediar a Copa do Mundo de Futebol em 2014, e este ser um tema interdisciplinar e que deveria ser trabalhado nas escolas, o Pibid da Universidade Estadual de Ponta Grossa lançou o projeto “Ação Interdisciplinar Copa do Mundo PIBID UEPG” e incumbiu a todos os cursos de licenciaturas que possuem o PIBID a engendrarem atividades que trabalhassem essa temática nas escolas onde atuam, e depois esses trabalhos seriam expostos em uma Mostra de todos os projetos do PIBID na UEPG.

Desenvolvimento

Concebendo a sala de aula como um espaço onde são estabelecidas relações de interação entre professor-aluno e aluno-aluno, relações estas que podem facilitar o processo de ensino-aprendizagem e, notando-se a importância de desenvolver nos discentes a capacidade de trabalhar coletivamente, o PIBID – Sub-projeto de Geografia resolveu se utilizar da metodologia de ensino com trabalho em grupos para desenvolver atividades que contemplassem a temática Copa do Mundo de Futebol junto aos alunos dos colégios onde o

2099

PIBID- Sub-projeto de Geografia atua. Bonals (2003, p. 13), salienta a importância do trabalho em grupos em sala de aula:

O trabalho em grupo, em determinadas condições, incrementa a qualidade das aprendizagens e favorece a aquisição de conhecimentos de alunos e alunas, através da interação entre eles. Somente por esta razão, estaria justificada sua utilização de maneira sistemática nas salas de aula. Não podemos desconsiderar as enormes possibilidades surgidas pela interação entre eles. (BONALS, 2003, p. 13).

Em todos os colégios a dinâmica inicial foi a mesma. Os discentes foram divididos em grupos, e cada um foi designado um país participante da Copa do Mundo de Futebol 2014. A partir disso, os alunos deveriam pesquisar as principais características de cada país e produzir cartazes com as principais características geográficas. O PIBID Geografia representaria o Brasil e construiu cartazes que serviram de modelo para os alunos, como demonstra a figura 1.



Figura 1. Cartazes produzidos pelos alunos do PIBID – Sub-projeto de Geografia da UEPG.

Durante todo o processo de construção do trabalho foram os próprios alunos que se organizaram, dividiram tarefas e construíram cartazes com os aspectos geográficos do país sorteado (Figura 2). Os professores e pibidianos apenas auxiliaram e supervisionaram as atividades, fazendo registros e acompanhando seu desenvolvimento. A intenção era desenvolver nos alunos a capacidade de se auto gestarem e atuarem como pesquisadores.

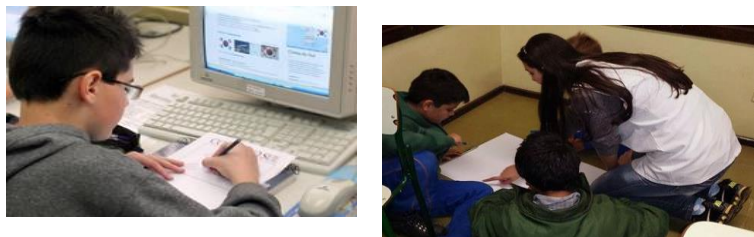


Figura 2. Alunos do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Professor Meneleu de Almeida Torres e Colégio Estadual Polivalente, na elaboração de cartazes sobre os países participantes da Copa do Mundo de Futebol.

Os pibidianos estavam sempre motivando os alunos durante as pesquisas, mostrando curiosidades dos países, deixando-os empolgados. Alguns alunos já possuíam um conhecimento prévio a respeito de alguns países, mas eram surpreendidos quando deparavam-

se com um fato desconhecido das culturas de outras nações. Segundo Martins 2005 (op cit, p. 37), há uma grande vantagem na utilização de projetos direcionados para a pesquisa:

É criar condições para que o estudante mostre os saberes prévios que possui sobre o assunto a ser investigado, como também é lhe dar oportunidade de se mobilizar na busca e na construção de conhecimentos novos, exercitando, para isso, a desenvoltura, a criatividade e as próprias competências na utilização dos procedimentos do método científico pelo crescimento de sua auto-estima e confiança. (Martins 2005, op cit, p.37).

No Colégio Estadual José Elias da Rocha, localizado no município de Ponta Grossa - PR, o PIBID propôs a realização de uma Feira das Nações. O projeto envolveu o colégio como um todo no período matutino. Cada grupo de alunos recebeu um país participante da Copa, cujo qual deveriam pesquisar suas características físicas, culturais e socioeconômicas. Depois de confeccionarem cartazes e bandeiras dos países, os alunos deveriam expor seus trabalhos em uma Feira das Nações que fora organizada na própria escola. Os alunos caracterizaram-se, trouxeram objetos que lembravam os países (figura 3), providenciaram algumas comidas típicas e realizaram danças. Houve ainda uma apresentação musical da banda do colégio.

2101



Figura 3. Alunos do Ensino Médio do Colégio Estadual José Elias da Rocha – Ponta Grossa – PR, representando alguns países participantes da Copa do Mundo em uma Feira das Nações.

Após finalizadas as atividades deste projeto nos colégios, foi organizada uma Mostra de Trabalhos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), contemplando todas as licenciaturas que desenvolvem ações do PIBID na UEPG. Mais de 1,5 mil alunos de 30 escolas estaduais e municipais participaram da Mostra de Trabalhos, que foi realizada com objetivo de promover a visitação, troca de experiências e conhecimentos adquiridos na vivência escolar (ver figura 4).

A mostra oportunizou a interação entre as escolas e a troca de saberes, onde alunos e licenciandos participaram ativamente, sendo uma constante entre todos a vontade de mostrar o que haviam aprendido durante a realização do projeto. Cada licenciatura possuía seu espaço

dentro da Mostra onde eram expostos os trabalhos que foram concretizados com os alunos durante o projeto “Ação Interdisciplinar Copa do Mundo PIBID UEPG”. Os alunos ficaram muito contentes ao se depararem com seus trabalhos sendo expostos para as outras pessoas. Em suma, o evento foi um sucesso.



Figura 4. Alunos visitando a exposição de trabalhos da Mostra do PIBID/UEPG.

Considerações Finais

Pode-se constatar que durante a construção dos painéis, cartazes e pesquisas realizadas pelos alunos, houve sucesso em desenvolver a capacidade dos discentes se auto organizarem, dividirem tarefas e trabalharem em grupo. Os próprios alunos iam escolhendo a melhor maneira de conduzir o trabalho, de delegar tarefas aos integrantes da equipe. Os alunos mostraram entusiasmo e curiosidade em procurar novas informações sobre os países participantes da Copa do Mundo de Futebol. A partir dessa premissa, verificou-se que novas culturas foram adquiridas e o conhecimento geográfico de outros países aprendidos pelos alunos, que se dedicaram à pesquisa, teve um saldo positivo no ensino de Geografia. Foi muito prazeroso e gratificante ver os alunos sentirem-se orgulhos por seus trabalhos estarem sendo expostos dentro da Universidade para que outras pessoas pudessem visualizá-los. Sendo assim, o projeto conseguiu atingir seu objetivo.

2102

Referências

BONALS, J. **O trabalho em pequenos grupos em sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MARTINS, Jorge Santos. **Projetos de pesquisa: estratégias de ensino e aprendizagem em sala de aula**. Campinas: Armazém do Ipê, 2005. 184p.

PROJETO DE APOIO PEDAGÓGICO NO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO BOM JESUS: A SALA DE AULA COMO ESPAÇO FORMATIVO DOS PIBIDIAN@S¹

Adriane Mapelli²
Angélica Bianca Krause³
Claudionei Daleffe Wastchuk⁴
Josiane Nunes de Siqueira⁵

Resumo: O Projeto de Apoio Pedagógico (PAP) visa a formação e capacitação de futuros professores via a união da teoria e prática pedagógica tendo a sala de aula como espaço formativo dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade no Colégio Estadual do Campo Bom Jesus, Marmeleiro, PR. O PAP está voltado aos educandos dos 6º e 7º Anos que apresentam dificuldades de aprendizagem em leitura, escrita e operações fundamentais de matemática. O projeto prevê o auxílio dos bolsistas na sala de aula que acontecem em dois dias da semana no tempo comunidade, juntamente com o professor, a fim de oferecer apoio pedagógico durante as atividades desenvolvidas em sala de aula pelo mesmo onde possibilite o “acesso” ao conteúdo a todos os educandos. Ressaltando que o projeto continua em andamento e que atende demanda do corpo docente e equipe pedagógica da escola.

Palavras-chave: Formação de futuros professores. Dificuldades de aprendizagem. Ensino Fundamental.

2103

Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência para a Diversidade (PIBID Diversidade) faz parte das iniciativas do Ministério da Educação (MEC), através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), oportuniza aos bolsistas a aproximação entre a Universidade e a Escola, com o propósito de preparar o futuro professor a dialogar com a realidade cotidiana das escolas públicas, além de contribuir com a melhoria da qualidade das escolas envolvidas no programa (BRASIL, 2013).

Nesse sentido, este projeto leva em conta a sala de aula como espaço formativo dos bolsistas do PIBID Diversidade, de modo que: (i) eleve a qualidade da formação inicial de

¹ Projeto orientado pelas Professoras **Maria Ilair Flach Andreoli** – Supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência para a Diversidade (PIBID Diversidade) no Colégio Estadual do Campo Bom Jesus – e **Lilian de Souza Vismara** – Coordenadora de Subprojeto na Área de Ciências da Natureza e Matemática do PIBID para a Diversidade na Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus Dois Vizinhos (UTFPR-DV). E-mail's: mariailair@hotmail.com e lilianvismara@utfpr.edu.br.

² Acadêmica do 8º período do Curso Superior de Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Ciências da Natureza e Matemática na UTFPR-DV. E-mail: mapelliadriane@hotmail.com.

³ Acadêmica do 8º período do Curso Superior de Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Ciências Agrárias na UTFPR-DV. E-mail: gelykrause@hotmail.com.

⁴ Acadêmico do 8º período do Curso Superior de Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Ciências Agrárias na UTFPR-DV. E-mail: claudioneidw@hotmail.com.

⁵ Acadêmica do 8º período do Curso Superior de Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Ciências Agrárias na UTFPR-DV. E-mail: josysiqueira93@live.com.

professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre Educação Superior e Educação Básica; (ii) insira os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas e práticas docentes e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; (iii) contribua para a articulação entre teorias e práticas que auxiliem na construção de um novo olhar às diferentes áreas de conhecimento da atividade docente da Educação Básica e, em especial, (iv) auxilie o desenvolvimento de um processo formativo que leve em consideração as diferenças culturais, a interculturalidade (campesina) e suas implicações para o trabalho pedagógico (BRASIL, 2013).

Tais objetivos precisam ser alcançados com a participação efetiva dos acadêmicos bolsistas nas atividades do Colégio Estadual do Campo Bom Jesus, isto coloca-os frente a frente à realidade com a qual irão se deparar na conclusão de sua formação, além de possibilitar-lhes um encontro com situações que extrapolam o cotidiano escolar, bem como, às especificidades do campo.

O Projeto de Apoio Pedagógico (PAP) é voltado, principalmente, aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e oferece acompanhamento pedagógico nas salas de aula dos 6º e 7º Anos.

2104

Desenvolvimento

O Projeto de Apoio Pedagógico possibilita aos bolsistas a formação e capacitação de professores, a união da teoria e prática pedagógica, mantendo o contato dos mesmos com a escola, embora não assumam efetivamente o papel de professor na sala de aula, oportuniza também um aprendizado prático da profissão, a formação inicial do professor, além de colaborar para o exercício da atividade docente, devendo também proporcionar a construção da sua identidade profissional.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo no qual os bolsistas estão inseridos possui uma metodologia de “Tempo Comunidade” e “Tempo Universidade”. Os momentos em que os bolsistas permanecem na universidade em estudo teórico-metodológico se denomina Tempo Universidade. O Tempo Comunidade é um período de estudo e ação concreta dos estudantes e reflexão permanente acerca das questões teóricas que perpassam o curso e estimule sua permanência na docência.

O PAP teve início juntamente com o ano letivo da escola com abertura em 28 de fevereiro de 2014, abrange as turmas de 6º e 7º anos matutinas e vespertinas. Estes educandos foram apontados pelos educadores do colégio, no planejamento do ano letivo, com tendo maiores dificuldades na aprendizagem.

O projeto teve início com 16 educandos, sendo 8 por período (matutino e vespertino), onde cada bolsista atenderá 2 educandos por período. O acompanhamento foi realizado de forma individual em duas aulas, durante o período tempo comunidade dos acadêmicos nas segundas e sextas-feiras.

No período de acompanhamento individual foram trabalhados conteúdos básicos de matemática (unidade, dezena e centena, bem como as operações: adição, subtração, multiplicação e divisão) e língua portuguesa (leitura e escrita) conforme a dificuldade apresentada pelos alunos.

No replanejamento do colégio, dia 28 de março de 2014, a comunidade escolar optou pela mudança do acompanhamento que passou a ser com toda a turma em sala de aula, juntamente com o professor, atingindo assim um número maior de educandos com dificuldade. Está nova proposta iniciou no dia 26 de maio de 2014 e está em processo de desenvolvimento tendo continuidade até o fim do ano letivo.

2105

Ao longo do desenvolvimento do PAP foi perceptível as dificuldades de alguns educandos dos 6º Anos provenientes dos anos anteriores que se perpetuam no 7º Ano. Dentre as defasagens apresentadas de escrita, leitura, cálculos básicos consequentemente a dificuldade dos educandos frente ao acompanhamento dos conteúdos previstos para série que cursam.

Segundo Freire (2003), o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito” e “rescrito”. Essa leitura do espaço pedagógico pressupõe também uma releitura da questão das dificuldades de aprendizagem.

O Projeto de Apoio Pedagógico visa a aproximação dos acadêmicos com a escola e seus sujeitos, colocando-os frente a frente à realidade com a qual irão se deparar possibilitando-lhes um encontro com situações que extrapolam o seu cotidiano escolar, ao mesmo tempo que, sabendo das problemáticas que abrangem o sistema de ensino, busquem, juntamente com os professores da classe, metodologias e intervenções que construam uma educação inovadora e qualificada, que venham a auxiliar os alunos com defasagens de aprendizagem.

Pois, segundo Weisz e Sanchez (2006) “grupos de apoio se formam exatamente com finalidade de contribuir para a aprendizagem dos alunos que estão encontrando dificuldades em relação a novos conteúdos ensinados” (2006, p. 98). Portanto, o PAP propicia às turmas um auxílio para estes educandos. Nesse sentido, estar em sala de aula para a assistência das atividades em que os educandos têm dificuldade, motivando e instigando os mesmos.

Conclusão

Sabe-se que não é de uma hora para outra que os resultados acontecem, mas acreditamos que, a longo prazo, um trabalho voltado às dificuldades de aprendizagens, com atividades diversificadas, e, se forem oferecidas oportunidades de desenvolvimento intelectual através dos conteúdos culturais adquiridos historicamente, estaremos proporcionado um ensino de qualidade a este alunado, e conseqüentemente, um processo inclusivo que caminhará para a humanização deste sujeito (CORREIA, 2001).

A parceria entre a Universidade e a Educação Básica aproxima o acadêmico licenciado à comunidade escolar, fortalecendo o ensino aprendizagem e dando um novo viés à formação acadêmica do professor, onde mesmo sabendo das problemáticas que abrangem o sistema de ensino, buscam metodologias e intervenções que construam uma educação inovadora e qualificada, baseada na real necessidade de fazer do cenário educacional brasileiro exemplo a ser seguido, superando assim, as deficiências e transformando a estrutura do ensino brasileiro.

A realização deste projeto procurará propiciar ao coletivo da escola traçar outras metas para dar continuidade aos trabalhos que serão desenvolvidos a curto, médio e longo prazo, visando ampliar as ações voltadas à Educação do Campo.

A escola tem por missão ensinar, além disso, o modo de construção do saber, de modo que os estudantes também aprendam os princípios de sua validade e se tornem progressivamente capazes de julgar o saber oferecido e, até, eventualmente, de preferir outro ou construir, por si mesmo, um saber diferente. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 21).

Educar os sujeitos do campo é proporcionar meios para que se transformem. Sendo assim, só será possível melhorar as práticas pedagógicas se quem as conduz e medeia estiver realmente envolvido neste processo.

Referências

CORREIA, Luis M. **Dificuldades de aprendizagem**: contribuições para a clarificação e unificação de Conceitos. Braga: Associação de Psicólogos Portugueses, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 27.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

LAVILLE, Cristian; DIONNE, Jean. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: Artmed, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pibid Diversidade**. 2013. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid-diversidade>>. Acesso em: 17 ago. 2014.

WEISZ, Telma; SANCHEZ, Ana. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. Editora Ática. 2 edição. São Paulo, SP. 2006.

PROJETO ESPERANÇA: RESPEITO À VIDA

João Marcos Martins Moreira

Ana Cristina Algeri

Saionara Aparecida Andreatta

Michele Potrich

Resumo: A observação do número de animais domésticos que sofrem maus tratos e são abandonados no município de Dois Vizinhos, Paraná, norteou o desenvolvimento do Projeto Esperança. Este projeto tem por objetivo sensibilizar e orientar os alunos do Ensino Fundamental e Médio do Colégio Estadual de Dois Vizinhos em relação ao respeito e cuidados básicos com os animais domésticos. A palestra elaborada pelo grupo PIBID utilizou recursos audiovisuais e propôs reflexões sobre o significado da palavra vida e sobre a evolução dos seres vivos. Temas referentes à castração, cuidados básicos, atividades físicas e leis que coíbem os maus tratos em animais também foram abordados. Verificou-se a aproximação dos integrantes do PIBID com os alunos do colégio e, através de produção textual orientada pelos professores regentes, observou-se que houve compreensão e sensibilização sobre o tema proposto.

Palavras Chave: Seres vivos; Evolução; Animais domésticos; PIBID.

Introdução

É impossível não perceber a enorme diversidade de vida existente em nosso meio. A quantidade de espécies de seres vivos é gigantesca, e a harmonia dessa diversidade é perfeita. O homem sempre se considerou, por ser racional, o mais importante entre os seres vivos, porém com os estudos científicos de Darwin, observa-se o quão prepotente é esta percepção do homem (BIZZO, 2002).

Bizzo (1991, p. 1), em sua tese de doutorado, faz a seguinte colocação:

Quando Charles Darwin escolheu o título para seu livro *EXPRESSÃO DAS EMOÇÕES NO HOMEM E NOS ANIMAIS* ele deve ter hesitado antes da decisão final. Colocar o Homem ao lado dos animais não foi apenas uma questão de título para um livro. Na década de 1870 tal associação de ideias já havia se tornado, rigorosamente, uma redundância. Naquela sociedade cortada por tantas contradições, a todos incomodava a posição certamente menos nobre que a nossa espécie acabara de alcançar, após séculos de tratamento todo especial. Era como se a rainha Vitória tivesse que passar a usar, a partir daquele momento, *o elevador de serviço*. (...) As enormes consequências dessa façanha não são difíceis de intuir. Profunda idolatria e irada indignação talvez sejam dois marcos importantes para perceber a ampla gama de reações havidas, mas certamente ainda não são os extremos. O motivo de tanta paixão reside, sobretudo no fato de que *Homem e animal* passaram a ser palavras não apenas muito próximas, mas unidas por um misterioso e invisível *hífen*. Mais do que parceiras, um estranho elo de cumplicidade agora as unia. A origem de um remontava à do outro. O que pode haver de mais chocante, para quem sempre se pensou ligado ao céu,

2108

que se perceber atado a terra? Quanta emoção é despertada por esse exercício de racionalidade?

Pensando em uma educação libertadora coloca-se o “homem” em condição de “*primo-irmão*” dos demais seres vivos, justificando esse tema. O homem só se torna humanizado quando compreende as intrínsecas relações que mantém com os demais seres vivos. No entanto, o que se observa no contexto escolar, e até mesmo na sociedade, devido a um ponto de vista eminentemente antropocêntrico, é a rejeição a esse fato (ANDREATTA, 2008).

Desta forma, observou-se a necessidade de realizar palestras que sensibilizem os alunos em relação ao respeito à diversidade biológica, enfatizando que os seres humanos são os responsáveis pela proteção a toda forma de vida.

Desenvolvimento

A partir da discussão sobre a palavra *vida* e sua gama de interpretações, aliado à realidade dos animais domésticos na cidade de Dois Vizinhos, o Projeto Esperança teve seu início.

Primeiramente os integrantes do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) do Colégio Estadual de Dois Vizinhos (CEDV), junto com a respectiva supervisora, fizeram uma pesquisa sobre o tema. Para isto, os alunos saíram a campo observando o número de animais abandonados nos bairros mais carentes, com ênfase no bairro Esperança. Este bairro foi o que apresentou maior índice de animais domésticos abandonados e/ou sofrendo maus tratos.

Com base nestas observações, verificou-se a necessidade de uma ação educativa que buscasse a conscientização e a valorização da vida nas suas mais diferentes formas de expressão. Assim, deu-se continuidade ao projeto através da elaboração de uma palestra que abordou temas fundamentais para a sensibilização dos educandos. A palestra foi elaborada para os alunos do Ensino Médio e Ensino Fundamental do CEDV e foram utilizados recursos audiovisuais, que atraem a atenção dos alunos e facilitam a sua aprendizagem.

Os temas foram trabalhados através da apresentação de slides e vídeos educativos. Cujo assunto abordava o significado da palavra Vida, a Constituição Federal e os Direitos dos animais, Evolução dos Seres Vivos, cuidados básicos fundamentais, como por exemplo, vacinação, castração, higiene, alimentação, atividades físicas e maus tratos de animais domésticos e silvestres.

As palestras foram apresentadas pelos pibidianos nos períodos matutino e vespertino. Em cada turno, três pibidianos realizaram a apresentação da palestra, com duração em média de uma hora, utilizando-se do espaço físico do próprio colégio. Estas aconteceram em turmas individuais, com aproximadamente 28 a 30 estudantes, realizadas nas aulas de Ciências do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano) e de Biologia do Ensino Médio (do 1º ao 3º). O número reduzido de alunos permitiu que estes utilizassem o espaço para questionamentos e relato de experiências, além de possibilitar que sanassem suas dúvidas sobre cuidados e casos de maus tratos aos animais (Figuras 1, 2, 3 e 4). A palestra foi proferida em 28 turmas do CEDV, além de também abranger os próprios professores, que disponibilizaram os horários de suas aulas.



Figura 1. Cão abandonado no Bairro Esperança no município de Dois Vizinhos - Pr.
Foto: ANDREATTA, 2014



Figura 2. Alunos do 8º Ano durante a palestra do Projeto Esperança no Laboratório de Biologia, Física e Química do CEDV.
Foto: EICHELBERGER, 2014.



Figura 3. Pibidiana proferindo a palestra ESPERANÇA, no Laboratório de Biologia, Física e Química do CEDV.
Foto: EICHELBERGER, 2014.



Figura 4. Pibidianos apresentando a palestra, no Laboratório de Biologia, Física e Química do CEDV.
Foto: EICHELBERGER, 2014.

Conclusão

O trabalho proposto pelos pibidianos sensibilizou os educandos contra os maus tratos e descaso com os animais domésticos e demais formas de vida, bem como demonstrou a ancestralidade comum de todos os seres vivos. As palestras proferidas pelos acadêmicos de biologia (pibidianos) e a produção textual produzida pelos alunos, com orientação dos professores regentes, indica que mudanças conceituais positivas ocorreram entre estes, na compreensão das relações entre o homem e demais seres vivos, dentre os quais, os animais domésticos.

"Quando o homem aprender a respeitar até o menor ser da criação, seja animal ou vegetal, ninguém precisará ensiná-lo a amar seu semelhante. Albert Schweitzer, (Nobel da Paz 1952)".

Referências Bibliográficas

ANDREATTA, Saionara Aparecida. **A Teoria Sintética da Evolução como Eixo Unificador do Conhecimento Biológico e do Ensino de Biologia**. Dois Vizinhos, 2008.<Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2353-6.pdf>> Acessado em: 08-09-2014.

2111

BIZZO, N. M. V. **Ensino de Evolução e História do Darwinismo**. 302f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

BIZZO, Nelio. **Darwin: Do telhado das Américas à teoria da evolução**. São Paulo, Odysseus Editora, 2002.

PEA. **Frases Famosas sobre Animais**. <Disponível em: http://www.pea.org.br/curiosidades/curiosidades_frases.htm> Acessado em: 08-08-2014.

PROJETO HAPPY CHILDREN: APRENDENDO BRINCANDO. A INTERDISCIPLINARIDADE EM UM SUBPROJETO

Letícia Duarte Vieira¹

Kalina Thalita²

Anilde Tombolato Tavares da Silva³

Resumo: O projeto HAPPY CHILDREN: APRENDENDO BRINCANDO, faz parte do PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e tem como objetivo ensinar crianças de quatro a cinco anos de idade uma segunda língua, a língua inglesa, de uma maneira lúdica, fazendo com que elas se interessem pela língua e cultura diferentes da sua, apresentando assim para as crianças e também ao programa PIBID a interdisciplinaridade em um subprojeto. Para facilitar esses aprendizados e fazer com que as crianças criassem um interesse por este assunto, usamos de várias estratégias, desde música, entre outras formas que foram adaptadas, para que ocorresse uma melhor memorização e aprendizado.

Palavra-chave: Língua Inglesa, Lúdica, Crianças, Memorização e Aprendizado.

Introdução

Este trabalho visa relatar como está sendo implementado o projeto de ensino da língua estrangeira para a Educação Infantil em um dos Centros Municipais de Educação infantil da cidade de Londrina/Pr. Esta ideia surgiu de nossas observações dos alunos durante as aulas diárias com sua professora, a partir daí percebemos que o ensino do inglês poderia ajudar, para que eles compreendessem melhor desenhos, jogos, músicas e outros canais de comunicação que eles têm acesso.

Esse subprojeto surge dentro de outro projeto de Extensão da Universidade Estadual de Londrina; O PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o mesmo traz a possibilidade de alunos estudantes de graduação a terem o primeiro contato com a sala de aula, possibilitando conhecer melhor seu campo de trabalho futuro, dentro daquilo que graduação lhe propõe. O Centro Municipal de Educação Infantil Valéria Veronese é um dos maiores de Londrina, se localiza na área central da cidade, e conta com uma grande quantidade de professores e alunos, uma grande equipe administrativa, além um espaço generoso, possibilitando para as crianças mais liberdade ao transitar na escolar.

Por que não ensinar outra língua em escolas públicas? Foi esta a pergunta que nos fizemos, quando pensávamos em que projeto poderíamos trabalhar com as crianças.

¹ Graduanda do curso de pedagogia da UEL- Universidade Estadual de Londrina.

leticiabutterfly2008@hotmail.com

² Graduanda do curso de pedagogia da UEL- Universidade Estadual de Londrina.

kalinathalita@hotmail.com

³ Doutora em educação. Docente do depto de Educação da UEL. Coordenadora do PIBID/ Pedagogia.

Anildetombolato@gmail.com

Como já comprovado, as crianças aprendem mais rápido o inglês, quando lhe é apresentado mais cedo, e de forma lúdica, que atraíam a atenção da criança, tornando assim interessante.

O maior elemento do desenvolvimento infantil de crianças de 0 a 6 anos de idade é a linguagem. O desenvolvimento da linguagem, nesta fase, culmina no desenvolvimento de algumas habilidades metalinguísticas e retóricas, que auxiliarão o letramento, no início da escolaridade. (CAZDEN, 1990).

Identificando dessa forma a importância do ensino da linguagem para as crianças, decidimos usar como estratégias de aprendizagem gravuras, músicas, brincadeiras e histórias; a ludicidade presente nesses elementos, no contexto e no diálogo reforçam a fixação do conteúdo ensinado, inserindo algumas palavras em inglês no vocabulário cotidiano das crianças. Para Paiva (1998) “devemos estimular nas crianças o seu potencial para transitar em diferentes culturas (isto é, realizar a alternância de códigos culturais), sem que venham a perder ou ter afetada a sua própria identidade, seus referenciais culturais”. Este mundo globalizado nos permite ter acesso a todo tipo de informação rapidamente, e as crianças se veem rodeadas por termos, em inglês o que justifica o ensino desta língua. Além de ser um aprendizado diferenciado para as crianças.

A música no processo de aprendizagem

2113

Rosa (1990) identifica a música como “uma linguagem expressiva e as canções são veículos de emoções e sentimentos, e podem fazer com que a criança reconheça nelas seu próprio sentir”.

Sendo assim decidimos usar a música, porque é uma ferramenta que auxilia na fixação dos conhecimentos, favorecendo a expressividade e a concentração da criança, ajudando também na criatividade tornando divertido o ato de aprender e a socialização com o espaço onde vive e com as pessoas com que convive.

Usamos músicas para chamar a atenção dos alunos buscando ensinar expressões de uso cotidiano como: Como é o seu nome? Olá! Como você esta? Meu nome é..., Eu estou feliz, triste. Após ouvirem as canções os alunos repetiam os termos em inglês, exercitando as frases ensinadas em sala de aula uns com os outros. Além da aprendizagem de uma segunda língua, esta interação entre os alunos possibilita a eles o descobrimento e reflexão sobre suas identidades, já que o nome é o ponto de partida da construção do indivíduo.

As brincadeiras com cantigas de roda e a aprendizagem

As brincadeiras de roda com cantigas são muito bem vindas a prática pedagógica, pois ajudam no desenvolvimento da criança, onde é estimulada sua afetividade, sociabilidade e criatividade, deve ser levada muito a sério, é um método de aprendizagem prazeroso. Deste

modo, usamos de algumas em nossas intervenções de aprendizagem da língua inglesa, para que as crianças pudessem se sociabilizar, além de facilitar a memorização das expressões transmitidas durante as intervenções.

Desde o principio, o que nos importa é a compreensão das crianças sobre o assunto proposto e não a pronuncia correta, porém observamos que existia certo receio das crianças com relação ao aprendizado de uma nova língua, pois se tratava de um assunto novo. Decidimos, então, pelo uso de uma ferramenta que pudesse quebrar o gelo e o medo do desconhecido, as cantigas de roda adaptadas e incrementadas com expressões da língua inglesa. Reforçando esta ideia Vigotsky (1984, apud WAJSKOP, 2007), afirma que, é através da brincadeira que a criança vence seus limites e vivencia experiências que vão além de sua idade e realidade, desenvolvendo sua consciência.

Recursos e artes visuais: a materialização das ideias

“A linguagem separa, nacionaliza; o visual unifica. A linguagem é complexa e difícil; o visual tem a velocidade da luz, e pode expressar instantaneamente um grande numero de ideias”. (DONIS A. DONDIS, 1997).

Levando em conta a grande importância da representação gráfica e visual na comunicação de idéias, decidimos por utilizar de alguns recursos que pudessem materializar e dar significado aos termos e expressões em inglês ensinadas para as crianças. Através dos desenhos, conseguimos observar como eles expressam seus sentimentos naquele momento em inglês, verificamos também outras questões pedagógicas como a coordenação motora, a criatividade, noções de espaço e desenvolvimento da sensibilidade. Usamos outros recursos visuais, tais como: desenhos animados, recorte e colagem de figuras, modelagem com massinha, pintura com tinta guache, entre outros, com a finalidade de deixar a aula mais prazerosa, de fácil fixação e mais pratica do que teórica, buscando envolver a criança neste novo universo que é a língua estrangeira. “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. (PAULO FREIRE, 1998).

Contando histórias e despertando a imaginação

Introduzimos a leitura de histórias infantis para e o ensino da língua inglesa, pois consideramos que as crianças desenvolvem sua imaginação através dos livros, eles funcionam como uma espécie de combustível para o raciocínio e criatividade delas, e pudemos inserir novas palavras desta segunda língua. Através da contextualização proporcionada pela história contada, aos poucos gravamos pequenas informações na memória dos alunos.

A cada intervenção de principio buscamos resgatar o que já haviam aprendido nas intervenções anteriores, pois segundo Kramer (2009), os temas podem durar mais de uma semana, dependendo de sua abrangência, da situação de origem e, principalmente, do envolvimento e interesse das crianças, às vezes, o tema se torna tão interessante e grande que devemos conectá-lo com os próximos temas.

Considerações finais

Percebemos através das intervenções e da utilização das ferramentas pedagógicas citadas, que as crianças logo no inicio se mostraram receptivas e participativas a este projeto. Sempre podemos contar com a colaboração dos respectivos professores de cada turma, nos auxiliando na metodologia e na organização da turma e da sala. Notamos também que o conteúdo proposto foi satisfatoriamente absorvido pelas crianças, vimos que a cada encontro elas nos davam sinais de aprendizado, além do interesse de aprender cada vez mais, sempre se esforçando para pronunciar as palavras da forma mais correta possível dentro de seus limites. Esperamos que estes resultados positivos continuem durante toda a caminhada do projeto.

Referências:

- CAZDEN, Courtney B. et al. Language Planning in Preschool Education. Massachusetts: Cambridge, 1990.
- DONDIS, Donis A. A sintaxe da linguagem visual. Tradução Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- FREIRE, Paulo. A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- KRAMER, Sonia (org.). Com a Pré-Escola nas mãos: uma alternativa curricular para educação infantil. Colaboração de Ana Beatriz Carvalho Pereira, Maria Luiza Magalhães Bastos Oswald, Regina de Assis. 14. ed. São Paulo: Ática, 2009.
- PAIVA, Maria da Graça. Os desafios do ensinar a ler e escrever em língua estrangeira. In: ROSA, Nereide Schilaro Santa. Educação musical para a pré-escola. São Paulo: Ática, 1990.
- VYGOTSKY, L. S. apud BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: Brasil MEC/ SEB. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. _ Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 35.
- WAJSKOP, Gisela. Brincar na pré-escola. 7. ed- São Paulo: Cortez, 2007.

PROJETO PIBID EM INSTITUIÇÕES PRIVADAS, QUALIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Desiré Luciane Dominschek¹
Ligia Lobo de Assis²
Mônica Caetano Vieira³
Daniel Vieira da Silva⁴

Resumo: O objetivo central desta pesquisa é investigar o perfil de alunos que ingressam no Curso Normal (antigo magistério). O projeto aqui citado situa-se no Paraná em Curitiba. Este projeto PIBID/UNINTER visa a inserção dos bolsistas (alunos) nas escolas participantes do programa, estimulando as políticas públicas e educacionais na garantia da qualidade da educação na formação docente. O projeto se vincula ao primeiro edital da Capes (061/2013), para a iniciativa privada na participação do PIBID, (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica). A atuação do projeto é em escolas públicas Estaduais, em Curitiba, no momento temos três escolas que ofertam o ensino normal: Escola Estadual Benecdito Cordeiro, Escola Estadual Paulo Leminski e o Tradicional Instituto de Educação do Paraná Prof. Erasmo Pilotto.

Palavras-chave: curso normal, formação de docentes, pibid

Introdução

Esta comunicação que é produção a partir de um projeto de pesquisa em andamento propõe-se a discutir a formação de professores nas licenciaturas, especificamente no curso de pedagogia, por meio de um projeto institucional vinculado pela CAPES, o PIBID.

2116

Segundo Kuenzer, se referindo à formação de professores (2011)

(...) além de atribuir a eles um papel que excede seus próprios limites, deixam de ser consideradas as dimensões pedagógicas presentes nas relações sociais e produtivas e, em particular, no trabalho docente, certamente mais efetivas do ponto de vista formativo que os próprios cursos de formação. Ou, como afirma Meszáros (2008), retomando os clássicos do materialismo histórico, a educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida as relações de exploração capitalistas; os processos de internalização ocorrem, primariamente, no bojo das próprias relações sociais capitalistas... A pedagogia vem da fábrica, como afirma Gramsci (1978). (p.625)

¹ Coordenadora de Área e Institucional do Projeto PIBID UNINTER Pedagogia, Professora do Centro Universitário UNINTER, Curso de Pedagogia, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná e Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Email:desire.d@uninter.com

² Coordenadora de Área do Projeto PIBID UNINTER Pedagogia, Professora do Centro Universitário UNINTER, Curso de Pedagogia, Mestranda em Educação pelo Centro Universitário Uninte. Email:ligia.a@uninter.com

³ Coordenadora de Área do Projeto PIBID UNINTER Pedagogia, Professora do Centro Universitário UNINTER, Curso de Pedagogia, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Email.:monica.v@uninter.com

⁴ Coordenador de Área voluntario do Projeto PIBID UNINTER Pedagogia, Professor do Centro Universitário UNINTER, Curso de Pedagogia, Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Email: Daniel.si@uninter.com

No caso dos professores, para iniciarmos essa discussão, compartilhamos da ideia de Giroux (1997), de que os mesmos reconheçam a sua história de lutas e de resistência, e voltem a se politizar no interior e exterior da escola, tornando a elucidar o seu papel de educadores e intelectuais, transformando a natureza fundamental das condições em que trabalham, devendo ser capazes de moldar a organização do cotidiano nas escolas e mais especificamente, “a fim de atuarem como intelectuais, os professores devem criar a ideologia e condições estruturais necessárias para escreverem, pesquisarem e trabalharem uns com os outros na produção de currículos e repartição do poder.” (p. 29).

Almeida (1998) assinala acerca do processo de feminização do magistério:

Na primeira metade do século XX, o magistério primário no Brasil sofreu um processo de feminização tanto na frequência das Escolas Normais pelas moças como pela ocupação do magistério pelas mulheres. Isso, em parte, pode ser explicado pelo crescimento de escolaridade obrigatória, dado que as mulheres – que até o século XIX somente tiveram acesso à educação religiosa ministrada nos conventos, pela lei de 5 de outubro de 1827 –, adquiriram o direito à educação, pelo menos em tese. (p.65)

O projeto aqui citado situa-se no Paraná em Curitiba. A Região Metropolitana de Curitiba e, constituída por 33 municípios cujas condições são bastante diversas, especialmente no que tange ao financiamento das políticas sociais. Este projeto PIBID/UNINTER visa à inserção dos bolsistas (alunos) nas escolas participantes do programa, estimulando as políticas públicas e educacionais na garantia da qualidade da educação na formação docente.

2117

O projeto se vincula ao primeiro edital da Capes (061/2013), para a iniciativa privada na participação do PIBID, (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica).

A atuação do projeto é em escolas públicas Estaduais, em Curitiba, no momento temos três escolas que ofertam o ensino normal: Escola Estadual Benedito Cordeiro, Escola Estadual Paulo Leminski e o Tradicional Instituto de Educação do Paraná Prof. Erasmo Pilotto.

O aluno participante tem plena integração a todos os espaços pedagógicos, como as salas de aula, coordenação de ensino, bibliotecas, laboratórios, etc. que contribuam para a formação dos alunos do Curso Normal em Nível Médio.

Saviani (2008), salienta que a visão que marcou a década de 1970 até o momento da transição democrática foi a crítico-reprodutivista, constituindo em armas

teóricas utilizadas para discutir as políticas educacionais durante o regime militar, que era uma política pautada no ajustamento da escola como meio de controle da sociedade. Segundo o autor uma particularidade da década de 1980, foi precisamente a busca de teorias que construíssem uma pedagogia contra-hegemonica, organizando e mobilizando o campo educacional para a reorientação das práticas educativas. Foi um período marcado por amplos debates e discussões, permeado pelo processo de redemocratização.

No caso dos professores, Freitas (2002) avalia que a luta iniciada no final dos anos 1970 e durante a década de 1980, no quadro de movimento mais geral de democratização da sociedade, trouxe o debate para a educação na forma de olhar a escola e do trabalho pedagógico. Nesse contexto é criada a ANPED, a ANDES, CEDES e outras associações destinadas a congregar educadores, aglutinando professores de diferentes níveis de ensino e pesquisadores das diversas áreas para juntos pensarem a educação e formular políticas públicas destinadas a esse fim (NEVES, 2002), assim como foi significativa a ampliação da produção científica-acadêmica, com a criação de revistas de educação e editoras especializadas na área que criaram coleções de educação e gerou um avanço no processo de organização e aumento de produção (SAVIANI, 2008).

2118

No caso dos cursos profissionalizantes é importante destacar as análises de Almeida (2004),

a história do curso de formação de professores é marcada pelas constantes alterações no seu processo de constituição e com a edição da Lei de reforma para o ensino de 1.º e 2.º graus, Lei 5692 de 1.971, outra modificação e redefinição é feita. A mudança proposta por esta lei extingue a formação de professores regentes de nível ginasial e transforma a formação de professores para a docência nas quatro primeiras séries do ensino fundamental em uma habilitação profissional, entre outras, e chamada: Habilitação Magistério. (p.34)

Almeida (2004) citando CUNHA (2000) sobre o significado político da profissionalização do 2.º grau, relaciona que podem ser destacados da análise do processo de definição da determinação compulsória da profissionalização do ensino de 2.º grau dois fatores fundamentais: a necessidade de conter a procura pelo acesso ao nível superior de ensino, além da necessidade da formação da mão-de-obra técnica especializada em função dos novos campos de trabalho que vinham se apresentado na economia brasileira.

Dedicando o capítulo sete para focar nos professores, esse relatório, destaca

a importância do professor enquanto agente de mudança, defendendo que a profissão docente “é uma das mais fortemente organizadas do mundo e as organizações de professores podem desempenhar e desempenham um papel muito influente em vários domínios” (DELORS, 1996, p.156). Porém, apesar do discurso imbuído, esse relatório contribuiu de maneira significativa para o desmonte do magistério, a fim de destruir o conjunto de resistência por parte do professorado, apostando em uma formação mais técnica, dissociada do político, pautada na lógica do mercado, da globalização, na ideia dos consensos, em detrimento a uma formação mais crítica e política defendida na década de 1980. Chamando o professor a trabalhar junto com a família do aluno, trazendo o caso das Filipinas como modelo, e também de participar de outras atividades da escola a fim de se manter ocupado. O relatório é bastante expressivo e sutil na sua posição, e devemos observar as entrelinhas e as medidas que foram e são tomadas a partir de então, tendo na avaliação um dos pontos de controle e fomentador do consenso a fim de estabelecer o diálogo e coibir o confronto.

Todas as reformas educacionais que vemos culminar a partir do século XXI, foram inspiradas nesse relatório, que “endossa as recomendações para a formação docente em orquestração afinada com as demais agências e organizações multilaterais” (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2002 , p.70).

No Paraná é importante destacar , os estudos realizados por BREMER (1992) indicam que o período de abertura democrática resultou em políticas educacionais desenvolvidas nas gestões dos Governadores José Richa (1983/1986) e Álvaro Dias (1987/1990) que podem então ser entendidas como expressão dos princípios de participação, autonomia e descentralização enunciados nas plataformas políticas dos partidos de oposição. Destas políticas irá resultar a estruturação do Curso de Magistério que sofrerá o seu desmonte posteriormente, na década de 90 quando assume o governo do Paraná o Governador Jaime Lerner. (ALMEIDA, 2004)

Como início de reflexões finais podemos direcionar que a perspectiva do desenvolvimento e implementação do projeto Institucional PIBID, em uma instituição privada também possibilita aos alunos bolsistas a inserção em seu campo de trabalho com um olhar crítico sobre o quadro geral da educação brasileira, o objetivo é buscar e implementar uma educação verdadeiramente de qualidade. Para, dessa forma, efetivar no concreto uma educação para além do capital, conforme anunciou

2119

István Mészáros (2008). Para além da compreensão do papel da mulher no magistério, e no interior das escolas principalmente no que se refere a formação em nível médio precisamos nos atentar ao nosso quadro histórico, de como se articulam as políticas educacionais historicamente.

O problema de pesquisa desta pesquisa está voltado a compreender a expectativa de formação e de inserção profissional deste aluno, tendo em vista que a docência nas séries iniciais do ensino fundamental tem sido, inclusive por determinação da LDB 9394/96, atribuída preferencialmente aos professores formados no ensino superior.

Estamos em fase inicial da pesquisa, e neste momento a contextualização histórica a análise dos períodos educacionais em que foram fomentadas decisões e debates sobre a formação de professores nos é muito caro. Neste sentido para esta comunicação tentamos explicar um pouco de nosso olhar sobre as políticas educacionais e a formação de professores ao longo das perspectivas, vinculados ao nosso projeto de pesquisa relacionado ao PIBID que se realiza nos cursos de formação de professores em nível médio.

2120

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Claudia Mara. **Políticas de cessação do curso de magistério no Estado do Paraná : das razões alegadas às que podem ser aventadas.** Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, 2004

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulheres educação: paixão pelo possível.** São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI (Relatório Delors). São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1996.

DOURADO, Luis Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Revista Educação e Sociedade.** Campinas vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 234-252.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SANFELICE, José Luis. O Manifesto dos educadores (1959) à luz da história. **Educação e Sociedade.** Campinas, 2007. vol. 28, n. 99, p. 542-557. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em janeiro de 2011.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias Pedagógicas no Brasil.** 2.ed. São Paulo:

Autores Associados, 2008.

KUENZER, Acácia. **Formação de professores para o ensino médio : velhos problemas, novos desafio.** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011 .Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

PROJETO PIBID: JOGO DO LUDO

Ana Paula do Valle¹
Kamylla Canalli²
Lucilene Paixão³
Neila Tonin Agranionih⁴

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar o desenvolvimento da sequência didática Jogo do Ludo, desenvolvida em uma turma de alunos de quatro e cinco anos no CMEI Nice Braga – Curitiba. A sequência didática foi planejada visando proporcionar o contato das crianças com situações de ordem e quantificação numérica. O trabalho desenvolvido permitiu perceber que as crianças nesta faixa etária já conhecem muito sobre estes temas e que ampliam esses conhecimentos quando trabalhados em situações lúdicas e problematizadoras.

Palavras – chave: Jogo do Ludo. Educação Infantil. Matemática na Educação Infantil.

1. Introdução

A sequência didática que relatamos buscou trabalhar Números na Educação Infantil por meio do Jogo do Ludo. Ao relatá-la, buscamos mostrar possibilidades de trabalhar a Matemática na Educação Infantil de modo lúdico e contextualizado à atividades próprias do universo infantil. Foi planejada no primeiro semestre do ano de 2014 por alunas da graduação de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná (UFPR), participantes do Projeto PIBID – Pedagogia 3 – Matemática na Educação Infantil e desenvolvida no início do segundo semestre, nos meses de agosto e setembro no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Nice Braga - Curitiba, com alunos de quatro e cinco anos. Tivemos como objetivo proporcionar o contato das crianças com situações de ordem e quantificação, juntamente com situações matemáticas simples de adição, possibilitando o desenvolvimento de noções bem como o aprimoramento dos conhecimentos que as crianças já tinham sobre esses conteúdos.

O trabalho está organizado em duas partes. Na primeira falaremos a respeito da sequência didática, da realização das atividades e das observações realizadas durante o mesmo. Na segunda, retrataremos o que o projeto contribuiu para nossa formação acadêmica e para o desenvolvimento escolar matemático das crianças.

2. Relato da experiência

¹ Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná – UFPR – anapauladovalle1996@gmail.com

² Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná – UFPR - kamyllacanalli@gmail.com

³ Professora do CMEI- Nice Braga – Curitiba-PR – Supervisora do PIBID – lucilene.paixao@ig.com.br

⁴ Professora da UFPR- Coordenadora de área PIBID. Projeto Matemática na Educação Infantil - ntagranionih@gmail.com

Dos 4 aos 5 anos as crianças já têm contato com os números por meio de calendários, telefones, controles remotos, e outros portadores numéricos que fazem parte de seu entorno. Elas muitas vezes sabem o número, porém podem ainda apresentar dificuldades em relação às quantidades e aos números ordinais, não construíram ainda conceitos de adição e subtração.

Além disso, Carvalho também afirma que

[...] a contagem, além de requerer a coordenação de atividades visuais, manuais e vocais, também envolve dois esquemas de ação: a correspondência termo a termo [...] e a adição. Mas, em geral, quando o professor ensina às crianças os números, ele enfatiza a função ordinal. Em consequência, elas aprendem a recitar a sequência numérica, criando-se a ilusão de que sabem contar. Daí a importância de trabalhar, concomitantemente, as funções cardinal e ordinal dos números. (CARVALHO, 2010, p. 21)

Como afirma Carvalho: “as crianças, quando chegam à escola, já têm alguns conhecimentos matemáticos sobre números que são implícitos, isto é, sabem fazer, porém não sabem explicar como fazem” (CARVALHO, 2010). Daí a importância de o professor criar situações que problematizem esses conhecimentos e promovam a construção de novos conhecimentos. Os jogos podem ser um recurso importante nesse sentido. O professor pode criar diferentes jogos e atividades em que as crianças irão contar e desenvolver o conceito numérico [...] nesse sentido, a solução de problemas favorece os processos de contagem da criança (CARVALHO, 2012, pp. 147-148).

2123

Desenvolvemos a sequência didática Jogo do Ludo no CMEI Nice Braga de Curitiba, em três encontros numa turma, composta por 17 crianças de 4 e 5 anos.

Na primeira aula, começamos a aplicação do projeto, conversando com as crianças sobre o Jogo do Ludo, questionando-os se já haviam jogado e caso sim, em relação a como se jogava. Quase todas as crianças já haviam jogado o jogo e sabiam as regras. A seguir, explicamos para eles que fizemos uma adaptação do jogo, modificando a forma de jogar, onde as peças do jogo seriam as próprias crianças.

O jogo era composto por um dado e um tabuleiro em forma de cruz com trinta e duas casas, sendo as casas das pontas coloridas. Para jogar, cada aluno se posiciona em uma das casas coloridas que são os pontos de partida, joga o dado na sua respectiva vez e anda a quantidade de casas que caiu no dado, seguindo sempre no sentido direito do ponto de partida. O primeiro que chegar no mesmo ponto que saiu, ganha o jogo.

Pelo fato de a turma ser muito grande, dividimos os alunos em sete duplas e um trio e levamos as crianças ao pátio onde havíamos desenhado o tabuleiro, com giz, no chão. Iniciamos o jogo posicionando um aluno de cada dupla na casa de partida, no tabuleiro, e atribuindo ao outro a tarefa de lançar o dado e contar quantas casas o colega precisava andar.

Jogamos duas vezes, trocando a posição das duplas, para que todos pudessem jogar como “peão” e como “dado” (Figuras 1 e 2).

Figura 1: Jogo do Ludo



Fonte: Turma Pré- CMEI Nice Braga

Figura 2: Jogo do Ludo



Fonte: Turma Pré- CMEI Nice Braga

Pudemos perceber que algumas crianças apresentaram dificuldades em contar o número de bolinhas dos dados e também tiveram dificuldades em andar no tabuleiro. Porém alguns colegas, que entenderam o funcionamento do jogo mais rapidamente e tiveram maior facilidade com a contagem, os ajudaram em relação ao número no dado e à locomoção no tabuleiro.

Iniciamos o segundo encontro retomando o Jogo trabalhado na semana anterior e escrevendo em um cartaz as regras do Jogo conforme o que os alunos lembravam a atividade realizada. Propomos novamente o Jogo do Ludo, mas dessa vez dividimos os alunos em dois grupos e o tabuleiro era um tapete e os “peões” eram garrafas PET. Cada um dos grupos jogou o jogo em um dos tabuleiros. Jogamos apenas uma vez, questionando-os, no decorrer do jogo: - Por que um aluno estava na frente do outro? - Quem estava ganhando? - Quem estava por último? - O que tem que fazer para passar na frente do amigo? - O que é preciso fazer para ganhar o jogo? - Também fizemos perguntas ao final do jogo.

2124

Ao responderem os questionamentos, os alunos demonstraram conhecer bastante sobre as relações entre os números que caíram nos dados, a posição que deveriam ocupar no tabuleiro e a ordem de chegada dos jogadores:

“O que estava ganhando/ ganhou jogou o dado mais vezes”,
 “O primeiro ganhou porque “tirou” números mais altos no dado”,
 “O último perdeu porque “tirou” números baixos no dado”,
 “Para passar o amigo eu tenho que tirar números altos e o meu amigo tem que tirar números baixos”.

Conversamos sobre algumas das afirmações o que contribuiu para que as crianças aprimorassem as algumas que tinham sobre estes aspectos.

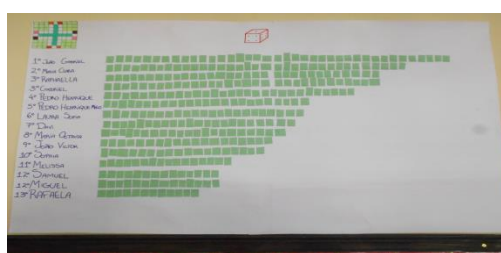
No terceiro encontro retomamos brevemente os encontros anteriores para que relembressem como jogar e quais eram as regras. Posteriormente a isso, pedimos para que

os alunos contassem quantas crianças havia na sala. Após contarem, pedimos para que se dividissem em quatro equipes. Este processo foi feito por eles, com o nosso auxílio. O resultado foi a divisão das 15 crianças presentes em um trio e três quartetos. Cada uma de nós ficou auxiliando e observando dois desses grupos durante a realização do Jogo que, desta vez, foi realizado com o tabuleiro na mesa. Cada participante teve um “peão” de cor diferente aos demais e havia um dado pequeno para cada grupo. No decorrer do jogo, cada criança fez o registro da quantidade de casas andadas, por rodada, em um papel sulfite, sendo que alguns alunos fizeram o registro com números e outros registraram com risquinhos. Após terminarem o jogo, fizemos juntamente com eles a soma das quantidades de casas percorridas por cada um no decorrer do jogo.

Ao observarmos as crianças fazendo o registro, percebemos que os mesmos se perdiam no registro quando estavam anotando a quantidade de casas andadas, precisando de nosso auxílio. As crianças perguntavam como escrevia certo número, com isso, nós pedíamos para que olhassem no quadro numérico existente na parede da sala de aula. Também percebemos que algumas escreviam de modo espelhado, porém sabiam qual era o número que haviam registrado, mostrávamos a elas a escrita correta e solicitávamos que tentassem fazer o número novamente.

Fizemos, juntamente com as crianças, um cartaz em forma de gráfico (Figura 3) em que havia o nome de cada uma, seguido de sua classificação e da quantidade de casas percorridas.

Figura 3: Número de casas andadas por cada criança no Jogo do Ludo



Fonte: Turma do Pré – CMEI Nice Braga

Penduramos a cartolina na parede para que as crianças pudessem visualizar melhor o que aconteceu no jogo, quem andou mais ou menos e a relação entre a quantidade de casas andadas e a colocação final. Ao verem o cartaz, ficaram surpresas com a quantidade de casas que o primeiro colocado andou em relação aos demais, especialmente ao último. Também contaram para saber em qual posição ficaram.

3. Considerações finais

Este projeto nos possibilitou experiências de docência com crianças de quatro e cinco anos, bem como nos deu a oportunidade de perceber o quanto uma criança nesta faixa etária já sabe e apresenta facilidade em aprender sobre conhecimentos matemáticos. Também pudemos aprender que é possível trabalhar conteúdos matemáticos na Educação Infantil respeitando as características das crianças nessa fase, ou seja, problematizando situações em contextos lúdicos que possibilitam às crianças maior interesse e envolvimento nas atividades.

Refletindo sobre os objetivos iniciais propostos, percebemos que estes foram atingidos uma vez que possibilitamos às crianças desenvolverem noções relativas ao Número.

4. Referências

CARVALHO, Mercedes. **Números:** conceitos e atividades para Educação infantil e Ensino Fundamental I. Petrópolis, Vozes 2010, p. 21.

CARVALHO, Mercedes. Aprender a contar e resolver problemas matemáticos na Educação Infantil. In: CARVALHO, Mercedes; BAIRRAL, Marcelo Almeida (orgs). **Matemática e Educação Infantil:** Investigações e possibilidades de práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2012, pp. 145 – 159.

PROJETO PLANETA MENALTOR: EXPERIÊNCIAS METODOLÓGICAS DA PRÁTICA DOCENTE EM PONTA GROSSA – PR

Junior Cesar Gonçalves dos Santos
Emilyn Diniz
João Paulo Camargo
Celbo Antonio Ramos da Fonseca Rosas

Resumo: Este trabalho apresenta a descrição da prática docente vivenciada pelos alunos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência PIBID/CAPES/UEPG - subprojeto de Geografia, exercida no Colégio Estadual Professor Meneleu de Almeida Torres, Ponta Grossa - PR. Nesta escola está sendo desenvolvida uma metodologia de ensino de Geografia denominada “Projeto Planeta Menaltor: pensar e agir globalmente e pensar e agir localmente”, com o intuito de desenvolver práticas de estudos e dos conhecimentos geográficos a partir dos conteúdos de Geografia como conhecimento articulador dos saberes, relacionando com as demais disciplinas curriculares. Esse projeto visa desenvolver nos alunos a capacidade de trabalharem em grupo e de relacionarem os conteúdos com suas vivências no cotidiano. Além disso, o projeto busca formar alunos pesquisadores.

Palavras-chave: Trabalho em grupos. Pedagogia de projetos. Ensino de Geografia. PIBID.

Desenvolvimento

Na sociedade em que vivemos atualmente a necessidade de saber trabalhar em grupos é imprescindível. Não apenas no âmbito profissional, mas também na esfera social. A instituição escolar, depois da instituição familiar, é o melhor lugar a se desenvolver o espírito de coletividade. Por meio do trabalho em grupos os alunos se deparam com diferentes percepções e exercitam uma série de habilidades. É um momento de socialização, interações e de trocas entre os indivíduos, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem. Os discentes aprendem a expor suas opiniões e ouvir os argumentos dos colegas. Bonals (2003) fomenta a discussão acerca da importância do trabalho em grupos, trazendo significativas contribuições:

O trabalho em grupo, em determinadas condições, incrementa a qualidade das aprendizagens e favorece a aquisição de conhecimentos de alunos e alunas, através da interação entre eles. Somente por essa razão, estaria justificada sua utilização de maneira sistemática nas salas de aula. Não podemos desconsiderar as enormes possibilidades surgidas pela interação entre eles. (BONALS, 2003, p. 13).

É importante trabalhar e conviver com grupos heterogêneos de alunos, para que todos possam expressar suas habilidades e, conseqüentemente, todos tenham um papel fundamental no desenvolvimento das atividades. Assim, as inépcias de um sujeito são supridas pelas aptidões dos outros colegas. Para que todos cooperem e contribuam dentro do grupo é necessário delimitar papéis aos integrantes, assim todos assumem responsabilidades.

[...] trabalhar em equipe não consiste em fazer juntos o que se poderia fazer separadamente, menos ainda em ‘olhar o líder ou o aluno mais hábil do grupo fazer’. A organização do trabalho em equipe levanta problemas de gestão da classe, principalmente o da alternância entre as orientações e o trabalho coletivo e os momentos de trabalho em subgrupos. Essa complexidade sairá caro, se seu único efeito for justapor atividades que cada um poderia realizar sozinho. O desafio

didático é inventar tarefas que imponham uma verdadeira cooperação, (PERRENOUD, 2000, p. 63).

O professor não deve ter uma compreensão equivocada quanto a sua função – somente distribuir atividades. É preciso sistematizar e organizar os grupos, conhecer as funções dessas atividades, estabelecer com clareza os objetivos que pretende alcançar. Cabe ao professor fazer registros e acompanhar o desenvolvimento das atividades.

O projeto “Planeta Menaltor” foi organizado entre os 9^{os} anos do Ensino Fundamental, 1^{os}, 2^{os} e 3^o anos do Ensino Médio e dos 1^o e 2^o anos do Curso Técnico em Administração Integrado. As turmas foram divididas em equipes que criaram e agora representam países fictícios, reproduzindo as relações internas e externas entre as nações, continentes e organizações internacionais.

O ensino por projetos é uma proposta metodológica que leva os alunos a trabalhar em conjunto, se organizar, pesquisar e executar ações por meio de desafios e situações problemas. O projeto tem o intuito de fazer com que a partir das aulas de Geografia construa-se a percepção geográfica do aluno, desenvolvendo a capacidade dos discentes estabelecerem conexões entre o conteúdo aprendido no processo de ensino com a sua vivência no espaço geográfico e realidade social, habilitando-os a serem capazes de uma análise macroespacial para compreender o microespacial.

A ideia central do projeto é desenvolver um aluno pesquisador capaz de analisar os problemas encontrados no seu espaço de vivência, podendo engendrar ações para tentar solucionar as dificuldades que afetam não apenas o âmbito escolar, mas também a vida em sociedade, extrapolando o currículo escolar e perpassando os muros da escola. Isso ocorre no projeto através da gestão de um país fictício utilizando as configurações de um país real, como as fronteiras, clima, vegetação, etc., onde o crescimento do país dependerá do posicionamento dos alunos, revelando a capacidade dos mesmos de cooperar, trabalhar em grupo, dividir tarefas. Todos os países compreenderão um planeta denominado Planeta Menaltor.

O Planeta Menaltor utiliza das configurações reais dos continentes, sendo que a Ásia transformou-se em Primásia, formado pelas turmas dos 1^o anos do Curso Técnico em Administração Integrado e 1^{os} anos do Ensino Médio. A América tornou-se Segundérica, formado pelas turmas dos 2^o ano do Curso Técnico em Administração e 2^{os} anos do Ensino Médio. A Europa tornou-se Nonoropa, formado pelas turmas dos 9^{os} anos do Ensino Fundamental. A África denominou-se Térfrica, formado pelo dos 3^o ano do Ensino Médio.

Para gerenciar o planeta, foi criado um órgão internacional equivalente à ONU que se chama OMT (Organização das Nações Menalorianas). Cada país tem suas próprias características geográficas que compõe um estado-nação, como cores que representem o país, capital, hino, bandeira, brasão e moeda. A moeda para realização do comércio entre nações e estabelecer cotações é o “Torrentes” (simbolizado por \$T), e monitorado pela OMT, por meio do Fundo Menaloriano Internacional.

Os discentes são instigados e observarem os problemas que eles se deparam em seus espaços de vivência e desenvolver ações que possam solucioná-los. Já surgiram projetos que obtiveram sucesso e que partiram da iniciativa dos alunos, como por exemplo o caso de duas alunas do 9º ano do Ensino Fundamental que observando a carência de livros na biblioteca do colégio, organizaram uma entrevista com seus colegas para saber os títulos que mais interessavam. Essa enquête foi encaminhada para a diretora e para a bibliotecária do colégio, as quais conseguiram comprar grande parte dos livros solicitados pelos alunos, além disso, na Páscoa deste ano elas arrecadaram doces com lojistas e comerciantes, fantasiaram-se de coelho e distribuíram as guloseimas para crianças carentes. Outro caso foi de alunos do 1º ano do Ensino Médio que organizaram uma equipe de limpeza em uma das praças da cidade. Percebe-se que o projeto vem atingindo um de seus objetivos, desenvolver no aluno a capacidade de ser um agente social, como aponta Santana (2006):

[...] uma educação geográfica que sirva e oriente as práticas de sociedade civil resultaria de uma transposição didática consciente e refletida na escola. Significa apresentar à sociedade a contribuição do sujeito, a perspectiva desses conhecimentos e a interpretação das ações humanas enquanto produtoras de suas condições de reprodução. Saberes tão relevantes quanto o saber ler e contar para o exercício da cidadania é localizar, localizando-se, não apenas como indivíduo, mas como agente social. (SANTANA, 2006, p. 6).

Levando em consideração diversos fatores como falta dos alunos, desenvolvimento de projetos que solucionem um problema encontrado no município, realização das atividades, notas nos trabalhos e provas, entre outros, os países ganham ou perdem torrentes. No final do semestre é realizada a soma de torrentes de todos os países. Os sete países mais ricos irão compor o Grupo dos 7, em alusão ao G7, grupo internacional que reúne os sete países mais industrializados e desenvolvidos economicamente do mundo.

Considerações Finais

O projeto tem se mostrado uma ferramenta dinamizadora da disciplina de Geografia, servindo não como uma disciplina conteudista, mas uma ferramenta com potencial de desenvolver o senso de análise crítico-reflexivo do espaço geográfico pelo aluno, pois os

saberes geográficos são intrínsecos ao ser humano, saberes este que ao longo da história tiveram um papel fundamental de nortear a sua existência humana.

Porém, no andamento do projeto, depara-se com alguns empecilhos. Primeiramente, percebe-se que há uma grande defasagem de conhecimentos geográficos básicos pelos discentes. Constatamos que os alunos possuem uma grande dificuldade de direção, de se localizar, de identificar cidades, países, continentes, e de projetar um mapa mental da sua localização no espaço geográfico, além da articulação de ideias nas interpretações de textos e conteúdos. Possivelmente, este é um problema decorrente da base geográfica que tiveram no início de seu curso pela instituição escolar.

Constatamos também que muitos alunos são acometidos por problemas sociais como carência, desestruturação familiar, violência, uso de drogas, e isso acaba afetando no desenvolvimento escolar. Há ainda restrições por parte do colégio. Sua estrutura não permite o uso do multimídia na sala de aula, pois são espaços com muita luz, dificultando a visualização. Assim, é necessário utilizar-se de outros espaços, competindo salas com outros projetos presentes no colégio. Nem todos os alunos estão conseguindo se adaptar ao trabalho em grupo, surgindo desmembramento de países (de alunos), formulando novos.

2130

Entretanto, o trabalho no colégio vem gerando bons frutos. Infelizmente não é possível atingir 100% dos alunos, porém alguns já engendraram ações no espaço onde vivem, realizando grupos de limpeza de uma praça, palestras de conscientização sobre a importância de se preservar o meio ambiente, enquetes para decidir a aquisição de novos livros para a biblioteca, entre outros. Sendo assim, podemos concluir que este é um projeto que está apenas se iniciando e que ainda renderá muitos resultados positivos, formando pessoas que sejam capazes de estabelecerem correlações do conteúdo apreendido em sala de aula com o seu cotidiano, capazes de trabalharem coletivamente, de proporem soluções para um problema que vivenciam e entre outras metas que vão sendo conquistadas no decorrer do projeto e que ainda são desconhecidas.

Referências

BONALS, J. **O trabalho em pequenos grupos em sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SANTANA, M. M. de. A educação geográfica na escola: elementos para exercício desafiante da cidadania. **Revista Tamoios**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, 2006. Disponível em:

<<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/613/645>>. Acesso em: 19 set. 2014.

PROJETO PLANETA MENALTORNA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR MENELEU DE ALMEIDA TORRES, PONTA GROSSA – PR.

Ana Flavia Borges dos Santos

Junior Cesar Gonçalves dos Santos

CelboAntonio Ramos da Fonseca Rosas

João Paulo Camargo

Resumo: O presente trabalho tem como intuito descrever alguns resultados de uma prática docente desenvolvida por um professor de Geografia, vivenciada pelos alunos do PIBID/CAPES/UEPG - subprojeto de Geografia, exercida no Colégio Estadual Professor Meneleu de Almeida Torres, Ponta Grossa – PR. Neste colégio está sendo utilizada uma metodologia de ensino intitulada como, “Projeto Planeta Menaltor - pensar e agir globalmente e pensar e agir localmente”, onde os alunos devem administrar um país fictício, utilizando-se das configurações reais de um país do globo. Este projeto visa desenvolver nos alunos a capacidade de trabalharem em grupos e correlacionar o conteúdo aprendido em sala de aula com um fato da vivência dos mesmos. O projeto pretende ainda desenvolver alunos pesquisadores. As alunas integrantes da “República de Matsen”, um dos países do planeta Menaltor, desenvolveram algumas ações reais na comunidade que foram derivadas do projeto.

Palavras-chave: Trabalho em grupos. Aluno pesquisador. Ensino de Geografia. PIBID.

Introdução

Este trabalho é um relato de experiência vivenciado pelos alunos do PIBID/CAPES/UEPG - subprojeto de Geografia, e tem como objetivo descrever os projetos desenvolvidos por alunas do 9º ano B, do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Professor Meneleu de Almeida Torres, Ponta Grossa - PR. Nesta escola está sendo desenvolvida uma metodologia de ensino de Geografia denominado “Projeto Planeta Menaltor: pensar e agir globalmente e pensar e agir localmente”. Incentivadas pelo professor e pela proposta do projeto, discentes do 9º ano do Ensino Fundamental, integrantes do país fictício “República de Matsen” desenvolveram alguns projetos na escola e na comunidade com o intuito de solucionar uma situação-problema com que elas se depararam.

2132

1 - Desenvolvimento

1.1 - Descrição do projeto

O projeto “Planeta Menaltor” foi organizado entre os 9ºs anos do Ensino Fundamental, 1ºs, 2ºs e 3º anos do Ensino Médio e dos 1º e 2º anos do Curso Técnico em Administração Integrado no Colégio Estadual Professor Meneleu de Almeida Torres. As turmas foram divididas em equipes que criaram, e agora representam países fictícios, reproduzindo as relações internas e externas entre as nações, continentes e organizações internacionais.

Como maneira de avaliá-los nas aulas de Geografia, os discentes são instigados e observarem os problemas que eles se deparam em seus espaços de vivência e desenvolver ações que possam solucioná-los, atuando como alunos pesquisadores e sujeitos que participem ativamente na sociedade, tornando-se agentes sociais, assim como discute Santana Filho, (2006, p. 6).

[...] uma educação geográfica que sirva e oriente as práticas de sociedade civil resultaria de uma transposição didática consciente e refletida na escola. Significa apresentar à sociedade a contribuição do sujeito, a perspectiva desses conhecimentos e a interpretação das ações humanas enquanto produtoras de suas condições de reprodução. Saberes tão relevantes quanto o saber ler e contar para o exercício da cidadania é localizar, localizando-se, não apenas como indivíduo, mas como agente social. (SANTANA FILHO, 2006, p. 6).

Na turma do 9º ano B, as alunas (2 discentes) integram um país fictício denominado “República de Matsen”, o qual utiliza-se do território e das características geográficas reais do país da Áustria, pois os países do 9º ano utilizam-se do continente europeu, denominado para o projeto como “Nonoropa”. Elas foram incumbidas de produzir a bandeira do país (figura 1), história, brasão (Figura 2), hino, moeda e divisão dos estados (figura 3).

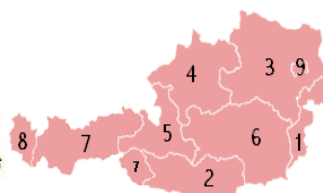


Figura 1. Bandeira da República de Matsen. Figura 2. Brasão.

Figura 3. Mapa territorial de Matsen.

2133

1.2 - Projeto “Páscoa Feliz”

O primeiro projeto desenvolvido pelas alunas do 9º ano B no Colégio Estadual Meneleu de Almeida Torres, aconteceu no mês de abril de 2014. Na região onde as discentes moram há uma creche para crianças carentes. Sensibilizadas, as alunas decidiram arrecadar doces no comércio da região e realizar uma doação para as crianças. O projeto intitulou-se “Páscoa Feliz” e foi elaborado em três etapas. Inicialmente, arrecadou-se doces no comércio local, por seguinte confeccionaram-se pacotes com os doces adquiridos. Na sexta-feira anterior à Páscoa, as alunas fantasiaram-se de coelho e dirigiram-se à instituição de ensino C.E.I Ana Neri, localizado no bairro Jardim América - Ponta Grossa – PR, onde as doações foram entregues às crianças. O projeto foi um sucesso e as crianças ficaram muito felizes ao receberem as doações como constataram as alunas:

“Não há palavras para descrever a alegria que nós do grupo MATSEN sentimos em nos fantasiar de “coelhinhos” e distribuir todo aquele monte de doce para as crianças, ver a

alegria no rostinho de cada um foi, uma sensação inesquecível e sabemos que com ideias e atitudes simples como essa podemos sim, mudar o mundo!”.

1.3 - Projeto Biblioteca

O segundo projeto realizado pela República de Matsen partiu da observação dos muitos alunos que sentiam o desejo de ler novos livros, os quais não eram encontrados na biblioteca do Colégio Estadual Professor Meneleu de Almeida Torres, Ponta Grossa - PR. Por iniciativa própria, os alunos do país Matsen realizaram uma pesquisa com os alunos do períodovespertinoda escola. Essa pesquisa tinha como base melhorar a biblioteca do colégio e incentivar a leitura dos jovens alunos. Em entrevista, a alunas contam como se deu o projeto:

“Nós passamos nas salas fazendo a seguinte pergunta: “Como podemos melhorar a biblioteca do colégio?” Muitos alunos responderam várias coisas, mas ao final chegaram sempre na mesma resposta “Trazer livros novos”. Então entregamos a eles um papel para que pudessem expor suas opiniões e dar sugestões de livros, os 10 mais votados foram apresentados à diretora e solicitamos a compra deles”.

O trabalho das alunas rendeu bons resultados. A diretora requereu a compra de todas as obras solicitadas e em breve a biblioteca contará com os livros que os alunos mais preferem e necessitam.

2134

Senso assim, o projeto “Planeta Menaltor” vem ganhando força ao atingir um de seus objetivos, que é incitar os alunos a serem pesquisadores e autônomos, assim como discute Ulhôa, et. al.:

A educação contemporânea não deve se limitar a formar alunos para dominar determinados conteúdos, mas sim que saibam pensar, refletir, propor soluções sobre problemas e questões atuais, trabalhar e cooperar uns com os outros. A escola deve favorecer a formação de seres críticos e participativos, conscientes de seu papel nas mudanças sociais. O mundo atual, com tantas mudanças e novas demandas, exige, dos indivíduos, habilidades e atitudes diferentes das observadas em épocas anteriores. (ULHÔA, 2008, pag. 6).

1.4 - Projeto “Respeito ao Professor”

Observando que uma das classes do Colégio Estadual Professor Meneleu de Almeida Torres, Ponta Grossa - PR é muito tumultuada e os alunos agem com muita indisciplina e falta de respeito ao professor, a “República de Matsen” resolveu criar uma página no facebook denominada “Operação Respeito ao Professor – Eu Apoio” (figura 4), onde são publicadas postagens com ideias de respeito ao professor em sala de aula por parte dos alunos, com o intuito de promover nos alunos a consciência de respeito aos docentes.



Figura 4. Página no Facebook organizado pela República de Matsen. Fonte: Ester Ávila Silva.

A metodologia foi primordial para a evolução deste trabalho, pois a ação participativa dos alunos do PIBID e do professor em sala de aula tornaram os discentes ativos na comunidade. A ideia de mudar o mundo e colocar em prática foi um ensejo dos alunos, assim puderam participar e desenvolver ações na comunidade e ao notarem que havia um problema nos seus espaços de vivência. Essa é uma tarefa do professor, aproximar os conteúdos aprendidos em sala de aula com o cotidiano do aluno. Em um contexto aperfeiçoado sobre o assunto, podemos abarcar as ideias de Cavalcanti (2008) de que é necessário o aluno buscar o conhecimento como também relacionar com o espaço vivido:

2135

Orientar o ensino para essa direção requer um olhar atento para a geografia cotidiana dos alunos. É no encontro/confronto da geografia cotidiana, da dimensão do espaço vivido dos alunos, com a dimensão da geografia científica, do espaço concebido por ciência, que se tem a possibilidade de reelaborar e maior compreensão do vivido. Assim, devem-se levar em conta o lugar e a realidade cotidiana do aluno, com o pressuposto de que isso torna o ensino mais significativo e o aluno mais interessado nas atividades escolares. (CAVALCANTI, 2008, p. 141-2).

O fato de que todos os projetos foram elaborados, compostos e realizados pelos alunos, nos remete a uma noção de independência. Moran (2007, p. 8) propõem que a educação deve evoluir e provocar nos alunos o ensejo pela pesquisa e autonomia:

A sociedade evolui mais do que a escola e, sem mudanças profundas, consistentes e conscientes, não avançaremos rapidamente como nação. Não basta colocar os alunos na escola. Temos de oferecer-lhes uma educação investigadora, estimulante, provocativa, dinâmica, ativa desde o começo e em todos os níveis de ensino. (MORAN, 2007, p. 8).

Considerações finais

A construção de projetos educacionais na escola, partindo de ações dos próprios alunos vem crescendo à medida que os professores mudam suas metodologias de ensino, transformando aquele engessamento, monotonia, padrões e entre outros pressupostos da escola tradicional, para um ensino dinâmico, ativo, funcional e até mesmo multidisciplinar.

Reconfigurando o que estava nos moldes de uma disciplina tradicional para um além dos muros da escola.

Assim, o menor gesto torna-se uma ação gigantesca ao olhar do aluno, que se tornou pesquisador, sendo instigado a saber mais sobre os assuntos e se propôs a solucionar um problema vivenciado no cotidiano. O projeto “Planeta Menaltor” vem vivenciando isso na medida em que surgem projetos derivados da iniciativa dos alunos.

Referências Bibliográficas

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade: Ensaio sobre o ensino da geografia para a vida urbana e cotidiana.** Coleção Magistério: Formação e Trabalho pedagógico. Campinas – SP: Papirus, 2008.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: Novo desafios e como chegar lá.** Campinas – SP: Papirus, 2007.

SANTANA FILHO, Manoel Martins de. A educação geográfica na escola: elementos para exercício desafiante da cidadania. **Revista Tamoios.** Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, 2006. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/613/645>>. Acesso em: 19 set. 2014.

ULHÔA, Eliana. et al. **A formação do aluno pesquisador.** Artigo apresentado no IV Nacional de Educação Profissionais e Tecnológica. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema1/TerxaTema1Artigo12.pdf>. Acesso em 19 set. 2014. Anais, 2008.

2136

PROPOSTA DE ENSINO DE FUNÇÕES ORGÂNICAS ATRAVÉS DO ESTUDO DO CASO “A PLANTA QUE REPELE O MOSQUITO DA DENGUE”

Beatriz Bianca Schulz Ramin¹
Rosecler Scacchetti Klein²
Lilian Tatiani DusmanTonin³

Resumo: Este é um trabalho do PIBID Química da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) *campus* Apucarana. A proposta para o ensino de funções orgânicas é baseada em um caso que relata o problema com os mosquitos da dengue em Apucarana, sendo proposto o uso da citronela como repelente natural do mosquito *Aedes aegypti*. A composição do óleo de citronela e dos repelentes químicos servem de compostos base para o ensino de diversas funções (álcool, aldeído, alcenos, amidas, éster, éter). No laboratório os alunos realizarão a extração por destilação simples do óleo da citronela e farão testes de identificação de aldeídos, alcoóis e alcenos deste óleo. Busca-se com a proposta despertar o interesse dos alunos para as aulas de química orgânica através da contextualização do conteúdo com temas do cotidiano.

Palavras-chave: Funções orgânicas. Citronela. *Aedes aegypti*.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), sub-projeto Química da UTFPR *câmpus* Apucarana tem o objetivo de incentivar a formação de docentes em nível superior para a formação básica e inserir os licenciados na rotina de escolas públicas a fim de incentivar as práticas docentes inovadoras.

É comprovado que os alunos têm dificuldade para assimilar o conteúdo de química, sendo assim, muitas vezes decoram ou memorizam a matéria sem entender e dar sentido ao conteúdo. SANTOS e SCHNETZLER (1996) acreditam que “A função do ensino de química deve ser a de desenvolver a capacidade de tomada de decisão, o que implica a necessidade de vinculação do conteúdo trabalhado com o contexto social em que o aluno está inserido”.

Na busca de novas metodologias de ensino, mais atrativas e interessantes, muitos trabalhos estão sendo publicados.

O estudo de caso é utilizado em muitas circunstâncias e situações, e contribui com o “conhecimento de fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupo, além de outros fenômenos relacionados” (YIN, 2005, p. 20).

Neste sentido, o objetivo deste trabalho é propor um estudo de caso que contextualize o tema funções orgânicas com o cotidiano do aluno. Foi escolhido Dengue e o seu controle utilizando o repelente natural a partir da planta citronela como tema gerador. Os repelentes

¹ Bolsista PIBID – aluna licenciatura em química – UTFPR – Apucarana. beatriz_ramim@hotmail.com

² Bolsista PIBID – aluna licenciatura em química – UTFPR – Apucarana. rosiclscacchetti@hotmail.com

³ Doutorado em Química - coordenadora do subprojeto PIBID Química – UTFPR – Apucarana. liliandusman@utfpr.edu.br

naturais não degradam o meio ambiente, repelem não só o mosquito da dengue, mas também diversos outros tipos de insetos, e não causam reações alérgicas, enquanto os repelentes químicos são os principais causadores da alergia (TRONGTOKITet al., 2005). Com isso, o aluno irá perceber a relação entre os conceitos químicos e a sociedade, estabelecendo então uma aproximação entre o conteúdo e sua realidade na comunidade, formando o aluno como cidadão, gerando também resultados significantes para a aprendizagem e fazendo com que a matéria fique mais fácil para a compreensão.

Metodologia

O presente trabalho é uma proposta criada para ser aplicada no 3º ano do ensino médio, para abordar o ensino de funções orgânicas. O trabalho foi dividido para ser aplicado em três aulas de cinquenta minutos e foi assim estruturado:

Na primeira aula, o professor deverá inicialmente aplicar um questionário inicial aos alunos, que responderão por escrito às questões, com o intuito de verificar os conhecimentos prévios do aluno sobre o assunto: a) Você acha que os repelentes químicos possuem compostos orgânicos? Se sim, quais as funções orgânicas presentes? b) Você acha que os repelentes biológicos possuem compostos orgânicos? Se sim, quais as funções orgânicas presentes? c) Você conhece alguma planta que combata o mosquito da dengue? d) Você sabe como é extraído o óleo essencial de uma planta?

Em seguida, o professor deverá ler o caso (Quadro 1) com os alunos e mediar uma discussão a respeito do mesmo, envolvendo as questões: a) Existem muitos casos de dengue em Apucarana? b) De qual maneira nós poderíamos colaborar para que ocorra a diminuição dos casos e focos de dengue na nossa cidade? c) Você conhece alguma planta que combata a dengue?

O professor deverá levantar algumas questões para direcionar os alunos, como: a) O repelente químico causa algum problema pra saúde e pro meio ambiente? b) Qual é a diferença do repelente químico para o biológico? c) Você já ouviu falar em repelente biológico?

“A planta que repele o mosquito da dengue”

Na época do verão, na cidade de Apucarana, há uma alta taxa de procriação do mosquito Aedes aegypti, conhecido como mosquito da Dengue. Esse problema tem acontecido em toda a cidade, desde o centro até os bairros mais afastados.

Pensando nisso, o prefeito da cidade, Dorival, chegou a aplicar multas para os moradores que não mantivessem sem quintal limpo, contudo nem essa medida ajudou a resolver o problema de proliferação do mosquito.

Foi então que em um domingo, Dorival foi almoçar na casa de sua filha Maria, e contou o problema que estava enfrentando.

- Filha, eu não sei mais o que eu faço! Está tendo uma epidemia de Dengue aqui em Apucarana. Tenho tentado conscientizar a população sobre a importância da limpeza dos quintais e de não deixar água parada em vasos de plantas, mas só isso não está resolvendo. Há muitas pessoas que acham que isso é irrelevante e não tomam conta da gravidade da situação.

Maria, vendo o desespero do seu pai, responde:

- Calma pai, acho que eu sei como posso te ajudar!!!

O prefeito com um sorriso de esperança no rosto questiona:

- Como filha?

- Esqueceu que eu trabalho na UTFPR, pai? Lá tem um grupo de pesquisa sobre plantas medicinais. Vou conversar com eles sobre o assunto.

No dia seguinte, Maria conta o problema ao professor de orgânica, líder do grupo de pesquisa e ele diz que irá conversar com seu grupo para solucionar o caso.

Vocês são membros do grupo de pesquisa e precisam ajudar o prefeito de Apucarana. Quais sugestões vocês dariam ao prefeito para solucionar o caso?

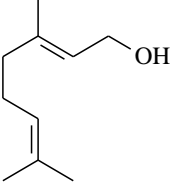
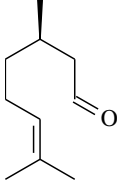
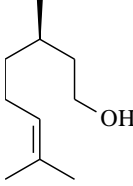
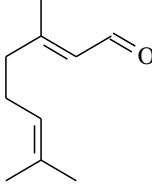
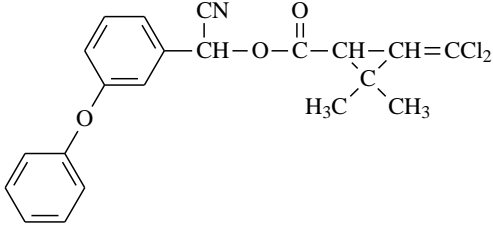
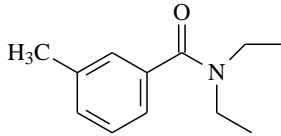
2139

Os alunos deverão ser separados em pequenos grupos e os alunos deverão buscar ferramentas de pesquisa para solucionar o caso, como internet, livros e jornais. Ao final da aula os grupos entregarão sua solução para o caso por escrito para o professor.

Na segunda aula, inicialmente os grupos apresentam sua solução para o caso e ao final das apresentações o professor entrega aos alunos uma notícia retirada do Jornal Meu Paraná (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE APUCARANA, 2013) que descreve sobre a distribuição de plantas de citronela na cidade de Apucarana para ser utilizada como repelente natural do mosquito da dengue. Neste momento o professor apresenta a resolução do caso aos alunos e as estruturas dos compostos orgânicos presentes no óleo de citronela e nos repelentes químicos (Quadro 2): no óleo de citronela estão presentes as funções orgânicas alcenos, álcool e aldeído e nos repelentes químicos éter, nitrila, éster, alceno, haleto de alquila e amida (BILLERBECK et al., 2001; CASTRO et al., 2007).

Na terceira aula, no laboratório, o professor deverá montar o sistema de extração da citronela, utilizando destilação simples e explicar seu funcionamento. Novamente as funções orgânicas presentes no óleo da planta devem ser exploradas. É importante enfatizar que o citronelol é um excelente aromatizante de ambientes e possui a ação repelente, além de

apresentar ação antimicrobiana e acaricida. O professor deverá expor as propriedades destes componentes, como por exemplo, suavolatilidade, enfatizando que a ação repelente da citronela é maior quando a planta está exposta ao sol.

Geraniol (40%)	Citronelal (27,44%)	Citronelol (10,45%)	Geranial (8,05%)
			
Estruturas químicas do repelente químico			
Piretróide		DEET	
			

Quadro 2: Estruturas químicas dos repelentes químicos e biológicos (Fonte: Os Autores).

2140

Testes de identificação de grupos funcionais deverão ser realizados com o óleo de citronela: para identificação de aldeídos o teste de Tollens, que consiste em uma reação de oxidação com Prata I; para identificação de alcenoso teste de Bayer, que consiste no decoloramento da solução de Permanganato de Potássio (KMnO₄); para identificação de alcoóis o teste de Jones, que baseia-se na oxidação de álcoois primários e secundários a ácido carboxílicos e cetonas respectivamente, pelo ácido crômico. A oxidação é acompanhada pela formação de um precipitado verde de sulfato crômico (ENGEL et al., 1999). As observações deverão ser anotadas e entregues ao docente ao final da prática.

No último momento, os alunos responderão novamente às questões do questionário inicial afim de averiguar se os alunos assimilaram o conteúdo. Com o intuito de avaliar a metodologia didático-pedagógica aplicada os estudantes deverão responder à questão: Você acha que a metodologia empregada (estudo de caso e prática de laboratório) para o ensino de funções orgânicas colaborou para seu melhor entendimento do assunto? Comente sua resposta.

Conclusão

A proposta de ensino de funções orgânicas utilizando o estudo de caso associado à prática de laboratório busca a contextualização da química com o tema dengue, presente no cotidiano dos alunos e visa colaborar no processo de aprendizagem do discente e despertar seu interesse pela química. O sub-projeto PIBID Química tem colaborado na formação inicial dos licenciandos da UTFPR – Apucarana, no sentido de buscarem novas metodologias de ensino, através da leitura, pesquisa e de vivências cotidianas nas Escolas parceiras.

Referências

BILLERBECK, V.G.; [ROQUES C.G.](#); [BESSIÈRE J.M.](#); [FONVIEILLE J.L.](#); [DARGENT R.](#) Effects of *Cymbopogonardus* (L.) W. Watson essential oil on the growth and morphogenesis of *Aspergillusniger*. **Canadian Journal of Microbiology**, v. 47, n. 01, p. 9-17, 2001.

CASTRO, H.G.; PERINI, V.B.M.; SANTOS, G.R.; LEAL, T.C.A.B. Crescimento, teor e composição do óleo essencial de *Cymbopogonardus* (L.). **Revista Brasileira de Plantas Mediciniais**, v. 09, n. 04, p. 55-61, 2007.

ENGEL, R.G.; KRIZ, G.S.; LAMPMAN, G.M.; PAVIA, D.L.. Química **Orgânica Experimental – Técnicas de Escala pequena**. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

2141

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

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE APUCARANA – Apucarana lança programa de controle natural da dengue. *Jornal meu Paraná*, Apucarana, 05 dez. 2013. Disponível em: <<http://jornalmeuparana.com.br/site/?p=68466>>. Acesso em: 05 set. 2014.

SANTOS, W.E.; SCHNETZLER, R.P. O que significa ensino de química para formar cidadão? **Química Nova na Escola**, n.4, p. 28-34, 1996.

TRONGTOKIT, Y.; [RONGSRIYAM Y.](#), [KOMALAMISRA N.](#); [APIWATHNASORN C.](#) Comparative repellency of 38 essential oils against mosquito bites. **Phytotherapy Research**, v. 19, n. 04, p. 303-309, 2005.

YIN, R.K. Estudo de caso. Planejamento e métodos. 3. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

PROPOSTA DE ENSINO DE FUNÇÕES ORGÂNICAS UTILIZANDO O TEMA DENGUE

Raphael Sanko Queiroz
Renato Ceconi Lenone Moreira
Lilian Tatiani Dusman Tonin

Resumo: O presente trabalho, desenvolvido por bolsistas do PIBID Química da UTFPR câmpus Apucarana, apresenta uma proposta de ensino de funções orgânicas, ácido carboxílico, éster, fenol, amida e amina utilizando a temática Dengue. A contextualização com um tema do seu cotidiano objetiva despertar o interesse dos estudantes no assunto, sempre levando em consideração seus conhecimentos iniciais na busca de uma aprendizagem mais significativa. A prática experimental propõem um problema a ser resolvido a partir da investigação, visando um ensino mais eficaz e ativo.

Palavras chave: *Dengue. Ácido Acetilsalicílico. Funções orgânicas. PIBID.*

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) visa o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. Dentro deste contexto, o PIBID Química da UTFPR câmpus Apucarana tem inserido os licenciandos no contexto das escolas públicas para que estes vivenciem a realidade escolar, tem realizado estudos voltados à área de ensino e tem motivado os discentes para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas inovadoras para o ensino de química.

Os PCN+ (BRASIL, 2002, p. 88) orientam que a aprendizagem de química utilizando temas do cotidiano facilita o desenvolvimento de competências e habilidades e enfatiza situações problemáticas de forma crítica, possibilitando-os desenvolver capacidades como interpretar e analisar dados, argumentar, tirar conclusões, avaliar e tomar decisões.

O uso de temas no ensino de química é recomendada no sentido de desenvolver atitudes e valores que propiciem a discussão das questões ambientais, econômicas, éticas e sociais, além de permitir a formação de cidadãos, motivar o aluno e ilustrar aplicações do conhecimento químico. Segundo WARTHA e ALÁRIO (2005, p. 43) “*Contextualizar o ensino significa incorporar vivências concretas e diversificadas e, também incorporar o aprendizado de novas vivências*”.

O ensino da Química deve correlacionar os fenômenos observados no seu dia-a-dia, com conceitos científicos, construindo um cidadão apto a solucionar problemas e investigativo. Para SANTOS e SCHNETZLER (1996) “*A função do ensino de química deve ser desenvolver a capacidade de tomada de decisão, o que implica a necessidade de vinculação do conteúdo trabalhado com o contexto social em que o aluno está inserido*”.

2142

A atividade experimental constitui uma ferramenta eficiente no processo de ensino-aprendizagem, pois desperta maior interesse e motivação dos estudantes levando a uma maior evolução dos termos conceituais. A experimentação pode ser uma estratégia eficiente para a criação de problemas reais, que permitam a contextualização e o estímulo de questionamentos de investigação (GIORDAN, 1999). No entanto, é necessário nortear o que os alunos observarão e instigá-los a investigar, não apenas a reproduzir roteiros e obter os resultados esperados. Utilizar a experimentação na resolução de problemas pode tornar a ação do professor mais eficaz e ativa (GUIMARÃES, 2009).

A teoria da aprendizagem significativa, segundo Ausbel (*apud* MOREIRA, 2006, p. 14) “*é um processo pelo qual uma nova informação se relaciona, de maneira substantiva (não literal) e não arbitrária, a um aspecto relevante da estrutura cognitiva do indivíduo*”.

Para ensinar significativamente, é necessário conhecer o que o aluno já sabe. É necessário transformar o conhecimento original em ações e expressá-lo em forma de linguagens oral ou escrita. O fator mais importante que influencia na aprendizagem significativa é aquilo que o estudante já sabe (MOREIRA, 2006).

Assim, estruturamos a seguinte proposta utilizando o tema gerador Dengue, com o objetivo possibilitar a discussão de questões como o controle do mosquito da Dengue e seus impactos sociais, ambientais e econômicos. Na busca da aprendizagem significativa das funções orgânicas ácido carboxílico, éster, fenol, amida e amina é proposto uma prática experimental investigativa de identificação de grupos funcionais utilizando comprimidos de aspirina[®], engov[®], paracetamol[®] e dipirona[®], medicamentos proibidos e permitidos no tratamento da dengue.

2143

Desenvolvimento

O trabalho proposto foi estruturado para ser aplicado em 2 aulas de cinquenta minutos, para turmas do terceiro ano do Ensino Médio, quando o conteúdo das funções orgânicas ácido carboxílico, éster, amina, fenol e amida forem abordados.

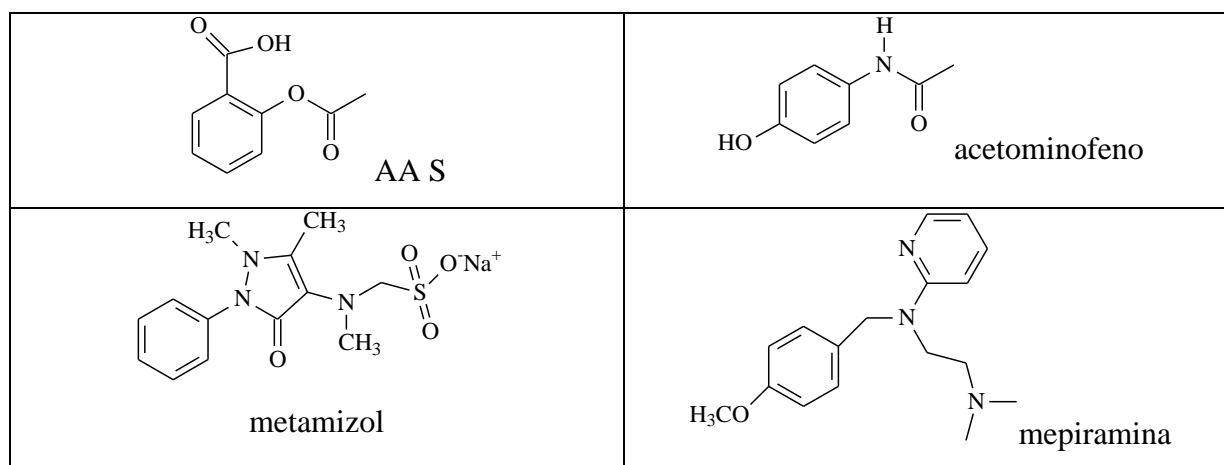
O professor deve iniciar a discussão a fim de investigar o conhecimento dos estudantes sobre a Dengue: formas de contágio; sintomas; formas de controle; tratamento e cura.

O professor deverá conduzir a discussão de modo a perguntar: Por que o uso de ácido acetilsalicílico (AAS) em pacientes com Dengue pode agravar o caso levando a sangramentos? Vocês sabem se o AAS é um composto orgânico ou inorgânico? Qual a estrutura do AAS? Quais as funções orgânicas presentes? Qual medicamento pode ser usado

por pacientes com Dengue? Qual o composto presente nestes medicamentos? Quais as funções orgânicas presentes?

A fim de registrar os conhecimentos prévios dos estudantes, este primeiro momento será gravado usando gravador de voz.

Ainda nesta primeira aula, o professor pode iniciar a construção do conhecimento científico nos estudantes levando vídeos e textos de jornais e revistas que abordem o assunto. O professor deve ser um mediador do estudante na busca de informações sobre o assunto e no incentivo a reflexão. Apresenta a estrutura do AAS, do acetaminofeno (componente do paracetamol[®]) e do metamizol (componente da dipirona[®]) (Figura 1) - que tem o uso liberado para pacientes com Dengue - e mostra as funções orgânicas presentes: ácido carboxílico, éster, amida, amina. Apresenta ainda, a explicação do porquê pacientes com Dengue não podem consumir o AAS: como pacientes com dengue podem ter o número de plaquetas diminuído e o AAS bloqueia o trabalho de coagulação das plaquetas, a chance de uma complicação hemorrágica aumenta muito e isso pode ser grave.



2144

Figura 1: Estruturas dos componentes dos medicamentos aspirina[®], paracetamol[®], dipirona[®] e engov[®].

Os alunos deverão pesquisar quais os medicamentos que contém AAS e trazer para a próxima aula.

Com o intuito de tornar o ensino das funções orgânicas mais eficiente, na segunda aula será realizado um experimento de identificação de grupos funcionais utilizando os medicamentos: aspirina[®], engov[®], paracetamol[®] e dipirona[®]. Os estudantes terão que resolver um problema utilizando a investigação experimental. Um roteiro contendo os procedimentos experimentais será entregue aos estudantes contendo as informações necessárias para a

classificação do teste como positivo ou negativo. Os testes a serem realizados serão: Teste para identificação de derivados de ácidos carboxílicos, como amidas e ésteres, utilizando o teste do hidroxamato, no qual ocorre a reação com hidroxilamina para formar ácidos hidroxâmicos, que quando tratados com cloreto férrico, produzem complexos de cor violeta. Ensaio com cloreto férrico para identificação de fenóis, dão uma coloração vermelha-vinho ou verde atribuída a formação do composto $[Fe(OAr)_6]^{3-}$. Identificação de ácidos carboxílicos através do teste com bicarbonato de sódio, no qual observa-se o desprendimento de gás carbônico. Teste de identificação de aminas terciárias que reagem com ácido cítrico e anidrido acético para produzir uma coloração vermelha (ENGEL et al, 2002).

Os alunos serão separados em pequenos grupos e deverão classificar através dos testes as amostras numeradas de 1-4 como sendo cada um dos medicamentos comerciais aspirina[®], engov[®], paracetamol[®] e dipirona[®]. Os resultados serão descritos na Tabela 1 e entregues ao professor no final da aula.

Tabela 1: Resultados práticos dos ensaios realizados na prática de identificação de grupos funcionais.

Amostra	Hidroxamato	FeCl ₃	NaHCO ₃	Ácido cítrico	Medicamento comercial
1	(+) ou (-)				
2					
3					
4					

Para a resolução do problema os alunos deverão estar com as estruturas dos componentes destes medicamentos (Figura 1) e saber identificar corretamente cada uma das funções orgânicas presentes. Além disso, terão que traçar uma estratégia para resolução do problema. Ao final da prática o professor revela a qual amostra corresponde os medicamentos e discute com os estudantes seus erros, acertos, observações e conclusões.

Fazendo o teste com hidroxamato as amostras aspirina[®], engov[®] (possuem o AAS em sua composição - éster) e paracetamol[®] (possui o acetaminofeno em sua composição - amida) fornecerão testes positivos. Assim a única amostra que não possui a função amida ou éster é a dipirona[®], que pode ser confirmada pelo teste do ácido cítrico que confirma a presença da amina terciária do metamizol. O teste com cloreto férrico fornecerá teste positivo apenas com o paracetamol[®] (referente ao fenol do acetaminofeno). O teste com bicarbonato de sódio fornecerá teste positivo com aspirina[®] e engov[®], referente à função ácido carboxílico do AAS,

que poderão ser diferenciados com o teste com ácido cítrico que fornecerá resultado positivo apenas para o engov[®], devido a presença da amina terciária da mepiramina (Tabela 2).

Tabela 2: Resultados teóricos dos ensaios realizados na prática de identificação de grupos funcionais.

Amostra	Hidroamato	FeCl ₃	NaHCO ₃	Ácido cítrico
aspirina [®]	+	-	+	-
dipirona [®]	-	-	-	+
engov [®]	+	-	+	+
paracetamol [®]	+	+	-	-

Considerações finais

A proposta desenvolvida por bolsistas PIBID Química da UTFPR busca a aprendizagem significativa das funções orgânicas, contextualizando com o tema Dengue, considerando os conhecimentos iniciais dos alunos, assim, aplicando uma atividade experimental que instiga a investigação e a tomada de decisões. O projeto PIBID tem motivado e despertado nos licenciandos a busca por ações didático-pedagógicas mais interessantes e diferenciadas, contribuindo na sua formação inicial.

2146

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias: PCNs – Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos PCNs. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

ENGEL, R.G.; KRIZ, G.S.; LAMPMAN, G.M.; PAVIA, D.L.; Química Orgânica Experimental – Técnicas de Escala pequena. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

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

GUIMARÃES, C.C. Experimentação no ensino de química: caminhos e descaminhos rumo à aprendizagem significativa. *Química Nova na Escola*, n 31, p. 198-202, 2009.

MOREIRA, M.A. A teoria da aprendizagem significativa e sua implicação em sala de aula. Brasília: Ed. UnB, 2006.

SANTOS, W L. P.; SCHNETZLER, R. P. Função Social. O que significa ensino de Química para formar cidadão? *Química Nova na Escola*, n 4, p. 28-34, 1996.

WARTHA, E.J.; ALÁRIO, A.F.A. A contextualização no ensino de química através do livro didático. *Química Nova na Escola*, n. 22, p. 42-47, 2005.

PROPOSTA DE EXPERIMENTAÇÃO PARA IDENTIFICAÇÃO DE FUNÇÕES ORGÂNICAS PARA O ENSINO MÉDIO: EMPREGANDO O TESTE DE TOLLENS

KatlynBazoli dos Santo
Angélica Priscila Parussolo Tonin
Angélica Cristina Rivelini-Silva
Lilian Tatiani Dusman Tonin

Resumo: O presente trabalho foi realizado por bolsistas do Programa Institucional de Iniciação a Docência (PIBID) da universidade Tecnológica Federal do Paraná Câmpus Apucarana. Tem por objetivo apresentar as contribuições observadas no ensino de Funções Orgânicas. Para tal, utilizou-se uma aula experimental denominada Teste de Tollens, teste que permite ao aluno refletir sobre os conceitos químicos nele envolvidos. Os alunos do terceiro ano do ensino médio do Colégio Estadual Agrícola Manoel Ribas de Apucarana, foram instigados a pensar nas diferenças apresentadas por funções orgânicas que possuem a mesma fórmula molecular. É primordial que no ensino de química sejam abordadas as inter-relações entre a teoria e a prática entre o conhecimento empírico e o conhecimento científico. A observação visual dos fenômenos envolvidos estimulou o aprendizado e conseqüentemente o maior interesse dos estudantes pelo conteúdo abordado

Palavras-chave: Funções Orgânicas. Ensino médio. Teste de Tollens. PIBID.

Introdução

Ensinar ciências, não é uma tarefa fácil, aprende-la é menos ainda. Diante disso, é de suma importância a utilização da experimentação, pois ela desperta um forte interesse entre alunos de diversos níveis de escolarização. Não existe nada mais deslumbrante no aprendizado da ciência do que poder vê-la em ação. E para isso, não é necessário a utilização de laboratórios sofisticados, tão pouco uma ênfase exagerada em sua aplicação, como também não são necessárias grandes investimentos para a elaboração de laboratórios ou mesmo uma série de demonstrações eficazes e estimulantes, tanto para o professor, como para seus alunos (NANNI, 2004).

Porem é frustrante, ver um aluno terminando o ensino médio sem jamais ter entrado em um laboratório didático ou colocada em prática uma simples demonstração que traduza um fenômeno estudado em sala de aula. Surge então a pergunta: Como aprender ciências apenas com explicações no quadro de giz e ouvindo a voz do professor? Ciência é muito mais do que isso. A experimentação assume assim, um papel de suma importância por possuir um caráter investigativo que auxilia os alunos na compreensão dos fenômenos sobre os quais se referem os conceitos. Dessa forma, o experimento deve ser parte do contexto de sala de aula e seu encaminhamento não pode separar a teoria da prática, num processo pedagógico em que os alunos se relacionem com os fenômenos vinculados aos conceitos químicos a serem formados e significados na aula (NANNI, 2004)

2147

Assim, as atividades experimentais, utilizando ou não o ambiente de laboratório escolar, podem ser o ponto de partida para a apreensão de conceitos e sua relação com as ideias a serem discutidas em aula. Por conseguinte, os estudantes estabelecem relações entre a teoria e a prática e, ao mesmo tempo, expressam ao professor suas dúvidas. Uma aula experimental, seja ela com manipulação do material pelo aluno ou demonstrativa, na maioria das vezes, não precisa e nem deve estar ligada à instrumentos caros e sofisticados, mas sim, à sua organização, discussão e análise, possibilitando interpretar os fenômenos químicos e a troca de informações entre o grupo que participa da aula. Observa-se que há ausência quase total de experimentos no cotidiano escolar e que, quando realizados, limita-se a demonstrações que não envolvem a participação ativa do aluno, ou apenas os convidam a seguir um roteiro, sem levar em consideração o caráter investigativo e a possibilidade de relação entre o experimento e os conceitos (CARVALHO & GIL-PÉREZ, 1995)

De acordo com Guimarães (2009) “no ensino de ciências, a experimentação pode ser uma estratégia eficiente para a criação de problemas reais que permitam a contextualização e o estímulo de questionamentos de investigação”, essa asserção, reforça a ideia de instigar os alunos através de questionamentos investigativos, no qual é primordial uma relação dialógica entre o aluno e o professor. Assim, as aulas experimentais devem ser vistas como uma estratégia a mais no ensino de química e que nessa dimensão, a teoria e a prática não devem estar separadas, uma vez que constituem uma unidade dialética (SILVA e NUÑEZ, 2002)

2148

Levando em consideração o contexto abordado, o objetivo deste trabalho foi apresentar para alunos do terceiro ano do ensino médio uma aula experimental que auxiliasse na compreensão e na identificação de funções orgânicas utilizando o experimento Teste de Tollens.

Desenvolvimento.

A atividade foi desenvolvida em um Colégio Estadual Agrícola Estadual Manoel Ribas de Apucarana, com 26 alunos do terceiro ano do ensino médio, no laboratório de ciências, tendo duas alunas bolsistas e um supervisor (professor responsável pela turma) do projeto PIBID.

Inicialmente, as alunas bolsistas explicaram para os alunos o objetivo principal da prática que era verificar a distinção entre aldeídos e cetonas. Foram feitos também, alguns questionamentos para verificar se eles realmente haviam entendido o objetivo da prática, pois não foi feito o uso de roteiro nesse experimento, o que tornou necessário essa sondagem. A partir daí, as bolsistas escreveram uma breve revisão em relação aos aldeídos e cetonas e suas

semelhanças em suas formulas moleculares, possuindo em alguns casos a mesma formula molecular, o que faz necessário os testes de identificação. A aula experimental foi desenvolvida com os alunos de forma demonstrativa, os alunos foram muito participativos e respondiam sempre aos questionamentos feitos pelas estagiarias, como: esse teste serve para que tipo de identificação? Ou: qual metal que aderiu ao tubo de ensaio? Ao termino da reação os alunos puderam manusear o tubo de ensaio que continha o espelho de prata formado pelo aldeído e o outro tubo de ensaio que continha a acetona e o reagente de tollens sem alterações.

A finalidade da prática realizada foi despertar o interesse dos alunos pela disciplina de Química, demonstrando que através de um experimento, podemos identificar determinados compostos neste caso, o aldeído.

A solução de Tollens foi preparada previamente por se fazer uso de reagentes tóxicos e reservada para a realização do experimento. Assim, os alunos acompanharam passo a passo o desenvolvimento do teste com o reagente de Tolens pronto e entenderam o que havia acontecido sem de fato realizar o teste com suas próprias mãos (figura 1).



Figura 1. Alunos e bolsistas durante a realização do experimento.

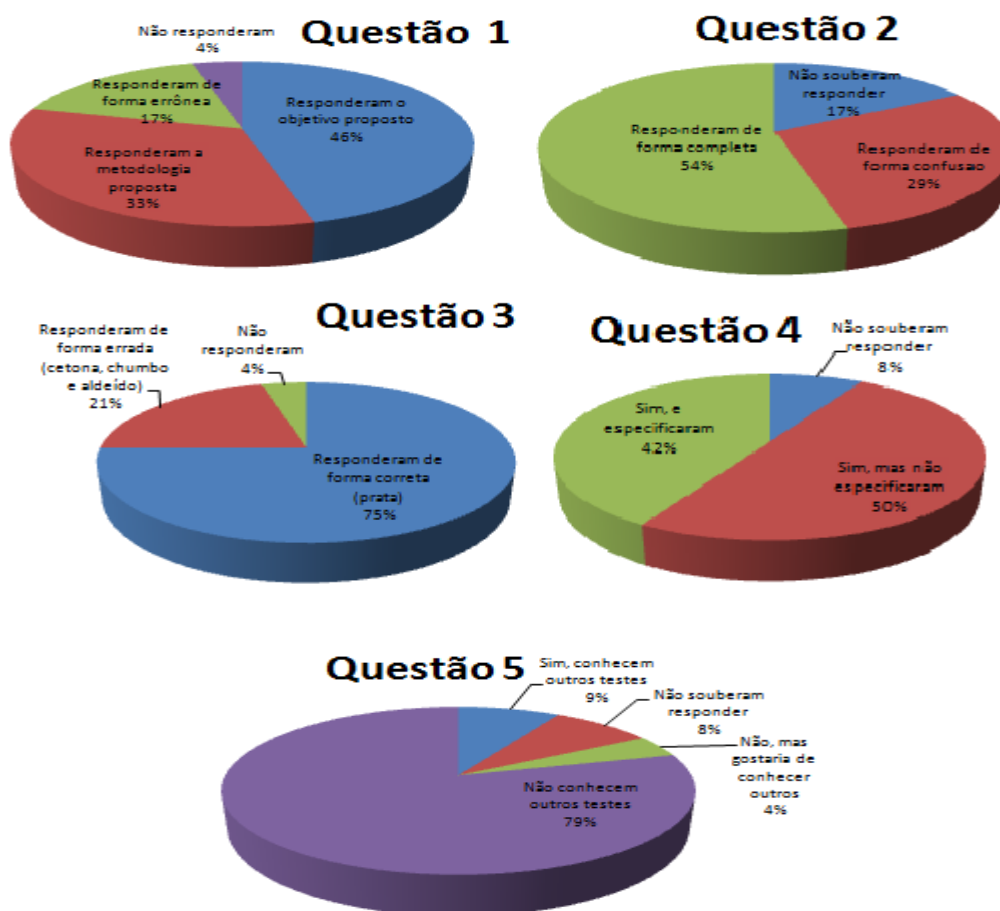
Em um segundo momento, foi aplicado um questionário com os alunos, composto por cinco questões relacionadas a prática. A finalidade destes questionamentos foi avaliar a eficácia desta aula práticas no cotidiano dos alunos. Antes da entrega do questionário foi explicado, que não era preciso se identificar as questões utilizadas e as respostas esperadas estão apresentadas na tabela 1 abaixo.

Tabela 1: Questões aplicadas e possíveis respostas

Questão	Possíveis respostas
1- Qual a finalidade da prática realizada?	Identificar aldeídos
2- Você observou alguma diferença no tubo de ensaio que continha o aldeído, e no que continha a cetona?	Sim, o tubo que continha aldeído reagiu e o tubo que continha cetona não reagiu

3- Qual metal aderiu ao tubo de ensaio?	Prata
4- Em sua opinião, a aula pratica realizada foi importante para sua formação?	Resposta pessoal
5- Você conhece outros testes de identificação? Quais?	Resposta pessoal

Após aplicação do questionário, foram feitos gráficos com suas respectivas respostas, apresentadas na figura 2 abaixo.



2150

Figura 2- Gráficos elaborados com as respostas dos alunos

O questionário foi aplicado para verificar o que realmente eles aprenderam com a prática realizada. Podemos perceber que a primeira questão ficou confusa para alguns alunos, pois a questão se referia a qual o objetivo da pratica do teste de tollens. Alguns responderam a questão 1, com relação a metodologia aplicada, o fato de ser aula em laboratório e não em sala de aula, outros alunos compreenderam a perguntas como se fosse com relação ao objetivo do teste de Tollens. Isso evidencia que poderíamos ter formulado melhor essa questão. Já a

questão 2, quase todos os alunos perceberam determinada mudança, mas se confundiram nas respostas, isso evidenciando a falta de atenção durante a etapa do experimento questionada.

Com relação a questão 3, a maioria dos alunos compreenderam que foi a prata que aderiu o tubo de ensaio, e não o chumbo, o aldeído e a cetona como foi respondido pela minoria dos alunos. O que mostra que eles não prestaram atenção na questão 2, pois a questão seria uma complementar da questão 2. Na questão 4, por ser uma resposta pessoal, nos surpreendemos com algumas respostas como: “sim, pois irá dar uma noção de como é realizado passo-a-passo, tanto na prática como na teoria são fundamentais para minha formação”. “sim, pois podemos observar a diferença que acontece e não ficou só na teoria”. O que nos mostra que é eficaz a utilização de aulas experimentais, pois além de gostarem, eles conseguiram entender melhor a teoria aplicada em sala. Referente a questão 5, o que nos chamou atenção nesta questão é que por ser um colégio que está formando técnicos agrícolas, apenas 2 alunos conhecem outro teste, que é o de qualidade, (teste de qualidade do leite).

Conclusão

Levando-se em conta a carência de aulas experimentais no que diz respeito ao ensino de química e as dificuldades encontradas nesse aspecto, os bolsistas PIBID concluíram que ainda é possível que os professores e futuros docentes ministrem aulas praticas dinâmicas que auxiliem no processo ensino-aprendizagem. A preparação e aplicação de um simples experimento promoveram discussões sobre a importância da experimentação no ensino de química e das metodologias de ensino-aprendizagem utilizadas em sala de aula e para explanar um determinado conteúdo. Vale ressaltar que mesmo sem a utilização de roteiro os alunos conseguiram compreender o real sentido do experimento realizado

2151

Referências Bibliográficas:

NANNI, R. A natureza do conhecimento científico e a experimentação no ensino de ciência. **Revista Eletrônica de Ciências**, v. 26, 2004.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995, p.69.

GUIMARÃES, C. C. Experimentação no Ensino de Química: Caminhos e Descaminhos Rumo à Aprendizagem Significativa. **Química Nova na Escola**, v.31, n.3, agosto 2009.

SILVA, S. F.; NÚÑEZ, I. B. O Ensino por problemas e trabalho experimental dos estudantes – reflexões teórico-metodológicas. **Química Nova**, v. 5, n. 25, 2002.

PROPOSTA DE TRABALHO DE CAMPO NA UNIDADE DE RECEBIMENTO DE EMBALAGENS VAZIAS DE AGROTÓXICOS NO MUNICÍPIO DE CORNÉLIO PROCÓPIO - PR

PIRES, Fábio José¹
MACHADO, José Luiz Pereira²
LUZ, Coaracy Eleutério³

Resumo: Este estudo apresenta uma proposta de trabalho de campo na unidade de recebimento de embalagens vazias de agrotóxicos no município de Cornélio Procópio – PR com alunos que frequentam o 1º ano do Ensino Médio. O objetivo da proposta do trabalho de campo é proporcionar aos alunos a compreensão da importância ambiental e social da correta devolução das embalagens vazias de agrotóxicos.

Palavras-chave: Trabalho de campo. Devolução de embalagens de agrotóxicos. Meio ambiente.

Trabalho de campo: algumas considerações teóricas

Para a presente proposta de atividade de campo aborda-se o conteúdo sobre a questão ambiental, tratado no 1º ano do Ensino Médio. A escolha do tema leva em consideração que nos últimos anos os debates sobre as questões ambientais envolveram organizações não governamentais, a esfera pública e privada, e principalmente, a sociedade em geral. A preocupação com o uso irracional dos recursos naturais disponíveis no planeta faz com que todos os seguimentos sociais e governamentais desenvolvam novas práticas que conciliem o desenvolvimento socioeconômico e a preservação do meio ambiente natural (PINA; TORRES, 2012).

A produção de bens materiais e seu consumo acentuaram-se de forma acelerada após a Revolução Industrial. Como consequência do processo de industrialização, houve um desrespeito com os elementos naturais, causando uma série de degradações ao meio ambiente. O reflexo dessa degradação compromete consideravelmente a qualidade de vida da sociedade (MENDONÇA, 2010).

É neste contexto de preservação ambiental dos recursos naturais que a proposta de trabalho de campo deve ser realizada na Associação dos Distribuidores Agroquímicos do Norte Paranaense – ADAN, localizada no município de Cornélio Procópio - PR. Essa associação foi criada em 2002 por revendas de agroquímicos do Norte do Paraná, sendo responsável por receber as embalagens vazias dos agrotóxicos dos agricultores dessa região.

¹ Graduando do Curso de Licenciatura Plena em Geografia na Universidade Estadual do Norte do Paraná. fabiopires.pires@gmail.com

² Graduando do Curso de Licenciatura Plena em Geografia na Universidade Estadual do Norte do Paraná. jl.ecologia@gmail.com

³ Docente do Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual do Norte do Paraná. coaracyluz@uenp.edu.br

O trabalho de campo se caracteriza como um estudo do meio, ou seja, permite a percepção real do conteúdo teórico trabalhado em sala de aula. A aula expositiva muito utilizada pelos professores é o início para a realização de um trabalho de campo. É preciso que o professor aborde o tema de forma expositiva para em seguida propor uma visita técnica. Portanto, o trabalho de campo é uma prática metodológica no ensino de Geografia (CARMELENGO; TORRES, 2004).

O estudo do meio como recurso para compreensão do espaço geográfico permite um maior interesse dos alunos pelo conteúdo trabalhado na sala de aula. O professor também se sente mais motivado em sua tarefa quando consegue trabalhar a realidade do aluno com o trabalho de campo, contribuindo assim para assimilação do conteúdo pelo aluno (MALYSZ, 2007).

O trabalho de campo como recurso metodológico deve sempre ser planejado pelo professor. Deve também propor ao aluno a oportunidade de observar *in loco* o conteúdo trabalhado em sala.

Quando possível, o trabalho de campo pode ser uma metodologia de ensino interdisciplinar, pois permite a participação de outras disciplinas na elaboração e planejamento de um trabalho de campo. Para isso necessita-se de uma articulação e planejamento conjunto entre os professores das disciplinas envolvidas (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007).

A proposta de trabalho de campo primeiramente será realizada somente com a disciplina de Geografia, porém, o mesmo permite a interdisciplinaridade como, por exemplo, a Língua Portuguesa que auxiliaria na escrita do relatório e das pesquisas e a Biologia que analisaria os tipos de plantas e animais presentes na área da visita de campo. A associação com outras disciplinas somente será realizada de acordo com a disponibilidade e receptividade dos professores responsáveis.

A visita técnica ou trabalho de campo deve se caracterizar como uma extensão da sala de aula, apresentando um objetivo pedagógico e de aprendizagem a serem alcançados, pois do contrário o trabalho de campo se torna um “passeio turístico” e nada contribui para a formação do aluno.

A proposta de trabalho de campo: finalidade e metodologia

O objetivo principal do trabalho de campo consiste em propiciar aos alunos a compreensão da importância ambiental e social da correta devolução das embalagens vazias

de agrotóxicos. Outro aspecto a ser destacado referente ao trabalho de campo é a articulação da teoria, ou seja, o conteúdo relativo às questões ambientais com a prática.

Primeiramente deve-se tratar com a classe o conteúdo das questões ambientais e seus impactos para o meio ambiente. Nessas aulas introdutórias também se faz necessária a abordagem acerca do tema sobre os resíduos sólidos urbanos e os resíduos sólidos da agricultura, este último, foco do trabalho de campo. As aulas introdutórias são importantes para que os alunos conheçam teoricamente o que será visitado.

É necessário também que os professores envolvidos, se possível conheçam com antecedência o local a ser visitado.

Após as aulas teóricas, realiza-se o trabalho de campo na Associação dos Distribuidores Agroquímicos do Norte Paranaense – ADAN no município de Cornélio Procopio - PR.

A visita é previamente agendada pelo telefone da associação, tal iniciativa é necessária para que a associação se prepare para receber os visitantes.

Para facilitar o deslocamento e a segurança dos alunos, será disponibilizada aos pais dos alunos uma ficha de autorização contendo toda a descrição do trabalho de campo. Somente os alunos que obtiverem a autorização dos pais poderão participar da atividade.

Os alunos devem receber material de apoio contendo informações sobre as atividades desenvolvidas no local de visita e uma folha de anotações para elaborar o relatório discente. Como avaliação, todos os alunos deverão elaborar um relatório sobre o local visitado e a importância da devolução de embalagens vazias de agrotóxicos. Os alunos que não puderem participar do trabalho de campo também deverão elaborar um relatório utilizando as informações trabalhadas em sala de aula.

No local da visita os alunos serão recepcionados pelos responsáveis da associação no Centro de Informações da unidade, onde receberão as instruções básicas sobre a organização e o trabalho desenvolvido por esta.

Em seguida os alunos visitarão o setor de recebimento e separação (triagem) das embalagens vazias de agrotóxicos. É neste espaço que ocorre a prensagem dos fardos das embalagens que posteriormente serão destinadas a reciclagem. Outro local de visita será o setor das embalagens contaminadas. Essas embalagens são destinadas a incineração.

Para finalizar os alunos voltam para o Centro de Informações para realizarem perguntas para os responsáveis pela unidade de recebimento de embalagens vazias de agrotóxicos.

Considerações finais

A associação a ser visitada tem como característica principal o recebimento das embalagens vazias de agrotóxicos. Essas embalagens são entregues pelos agricultores que são obrigados a devolvê-las. Antes da obrigatoriedade da devolução das embalagens de agrotóxicos, geralmente as mesmas eram queimadas, jogadas nos rios ou simplesmente enterradas. Essas práticas contaminavam as águas e os solos, além de poluir a atmosfera.

Apesar do trabalho de campo ser realizado na zona rural e os principais atores dessa atividade sejam do campo, é perfeitamente possível à participação de alunos que moram na zona urbana, pois é necessário que os alunos da cidade entendam que a correta devolução de embalagens vazias de agrotóxicos está intimamente ligada ao seu cotidiano. Pois, sem essa consciência ambiental por parte do agricultor, a água que abastece a cidade ou o solo que produz o alimento que é vendido nos supermercados estaria sujeito à contaminação, prejudicando o meio ambiente e a saúde da população.

Por isso a importância da observação *in loco* desse processo proporciona aos alunos a condição de constatar e refletir sobre as questões ambientais.

2155

Referências bibliográficas

- CARMELENGO, L. I.; TORRES, E. C. Ensino de Geografia por meio do trabalho de campo. In: ASARI, A. Y.; ANTONELLO, I. T.; TSUKAMOTO, R. Y. (Org.). **Múltiplas Geografias: Ensino – Pesquisa – Reflexão**. Londrina: AGB/Londrina, 2004. p. 211-224.
- MALYSZ, S. T. Estudo do Meio. In: PASSINI, E. Y. **Prática de Ensino de Geografia e Estágio Supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 171-177.
- MENDONÇA, F. **Geografia e Meio Ambiente**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- PINA, C. N.; TORRES, E. C. Os resíduos sólidos urbanos de Guaraci – PR: Cenários e desafios. In: BARROS, M. V.; ASSARI, A. Y.; SALVI, R. F.; YAMAKI, H. (Org.). **Sociedade – Natureza: Uma Visão Geográfica**. Londrina: UEL, 2012. p. 115-128.
- PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. Estudo do meio: momentos significativos de apreensão do real. In: _____. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 171-212.

PROPOSTA DE UM MÓDULO DIDÁTICO NA ABORDAGEM CTS COM O TEMA SOCIAL ENCHENTES

Jizéli Zeferino da Silva¹

Vanessa Marieli Ceglarek²

Bruna Muraro Moreira³

Juliana Moreira Prudente de Oliveira⁴

RESUMO: Apresenta-se neste um dos módulos didáticos elaborados no Subprojeto Biologia do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência PIBID/CAPES. Neste subprojeto se trabalha com a abordagem CTS, por isso se parte de um tema social, cujo escolhido para o módulo em questão foi *Enchentes*. A turma a que se destina é o sétimo ano do ensino fundamental. Considera-se que a escola deve ser pensada como âmbito de formação para indivíduos críticos e que se compreendem inseridos em um ambiente complexo, rico em interações com outros seres vivos. Desse modo, propõe-se trabalhar os conhecimentos científicos e tecnológicos associados às situações cotidianas. No módulo foi dada especial ênfase ao metabolismo vegetal, ao processo de absorção da água do solo pelas plantas e aos impactos ambientais agravados pela retirada das plantas e sua influência nas enchentes urbanas. Portanto, é um material de apoio que pode ser utilizado pelo professor de ciências.

Palavras chaves: Ensino de Ciências. Ciência/Tecnologia/Sociedade. Cidadania.

2156

INTRODUÇÃO

A história do Brasil é marcada pela grande exploração dos recursos naturais (FAVALLI; PESSÔA; ANGELO, 2011) que foi acentuada após a década de 1960 pela crescente urbanização e industrialização. Isso levou a diversas alterações no uso do solo, que por sua vez apresentou efeitos notáveis no aumento do escoamento superficial e na diminuição da infiltração, o que tem como consequência direta a ocorrência de inundações urbanas (FONTES; BARBASSA, 2003).

O desenvolvimento científico e tecnológico possibilita interferências no meio ambiente que muitas vezes causam danos, os quais devem ser avaliados a partir de uma perspectiva ética (SANTOS; MORTIMER, 2002). Para que isso ocorra, o ser humano tem que se posicionar como parte integrante do meio ambiente e não seu dominador (REIGOTA,

1 Acadêmica do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, Bolsista de Iniciação a Docência PIBID /CAPES jizliii@hotmail.com

2 Acadêmica do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, Bolsista de Iniciação a Docência PIBID /CAPES vanessa.ceglarek@hotmail.com

3 Acadêmica do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, Bolsista de Iniciação a Docência PIBID /CAPES brunamurarom@hotmail.com

4 Mestre em Educação para a Ciência e a Matemática. Especialista em Ensino de Ciências e Matemática. Licenciada em Ciências Biológicas. Professora Assistente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste. Coordenadora do Subprojeto PIBID-Biologia/UNIOESTE. julifari@yahoo.com.br

2009). Nesse sentido, o trabalho com abordagem CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade) pode contribuir por aproximar o assunto da realidade social dos alunos, possibilitando questionar a visão de que a ciência e a tecnologia sempre promovem melhorias para a sociedade.

Desde 1970 vem sendo criados currículos com ênfase em CTS que apresentam como objetivo a formação dos alunos para a cidadania, ou seja, a criação de cidadãos (SANTOS; MORTIMER, 2002). A educação para a cidadania, no entanto, não significa apenas capacitar os indivíduos para exercer seus direitos. Cidadãos devem exercer ações sociais, auxiliar na conservação do ambiente, agir de acordo com valores, desta forma a educação para a cidadania é uma atividade transversal (JACOBI, 2005). Esta diferenciação do currículo é mencionada nos documentos oficiais do Ministério da Educação:

(...) pretende-se promover competências e habilidades que sirvam para o exercício de intervenções e julgamentos práticos. Isto significa, por exemplo, o entendimento de procedimentos e equipamentos técnicos, a obtenção e análise de informações, a avaliação dos riscos e benefícios em processos tecnológicos de um significado amplo para a cidadania e também para a vida profissional (BRASIL, 2000, p. 6-7 grifo nosso).

A partir desta perspectiva, pode se notar que a inclusão do processo de tomada de decisão sobre os diferentes problemas sociais, com a devida compreensão sobre os aspectos científicos e tecnológicos envolvidos deve ser incorporada aos objetivos do ensino, por isso a importância da abordagem CTS. Nesse sentido, o avanço para uma sociedade sustentável depende de uma participação mais ativa dos cidadãos nos processos de tomada de decisão (JACOBI, 2005) e pode ser possibilitada por meio do trabalho com essa abordagem.

A perspectiva CTS é a ênfase trabalhada Subprojeto BIOLOGIA/UNIOESTE do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência PIBID/CAPES. Sendo que, a partir dela são elaborados e implementados módulos didáticos pelos bolsistas pibidianos. Neste trabalho será apresentado um dos módulos, cujo tema social é *Enchentes*.

DESENVOLVIMENTO

Buscando uma visão integrada do homem com o meio no qual está inserido e com isso discutir os aspectos científicos, tecnológicos e sociais envolvidos foi proposto o módulo didático *Enchentes* para ser trabalhado com uma turma de sétimo ano do ensino fundamental em cerca de seis aulas.

O tema escolhido foi *Enchentes* por atender às características citadas por Ramsey (1993) de um problema social, ou seja, é de natureza controversa, pois há diversos entendimentos sobre a origem das enchentes urbanas; é atual e ocorre em diversos lugares no

Brasil durante as grandes chuvas; tem grande importância social, pois as enchentes atingem as pessoas de diversas maneiras (inundação de casas ou aumento do preço de produtos por dificuldade no transporte, por exemplo); e abrange diversos conceitos científicos e tecnológicos.

A partir da escolha do tema o módulo foi criado seguindo os passos sugeridos por Aikenhead (1994) sintetizados por Santos e Mortimer (2002, p. 12):

(1) Introdução ao problema social; (2) Análise da tecnologia relacionada ao tema social; (3) Estudo do conteúdo científico definido em função do tema social e da tecnologia introduzida; (4) Estudo da tecnologia correlata em função do conteúdo apresentado; (5) Discussão da questão social original.

O módulo foi organizado em quatro etapas e apresenta uma sugestão de trabalho com diversas estratégias metodológicas e recursos didáticos: vídeos, fotos, discussões, atividades em grupo, pesquisas, cartazes confeccionados pelos alunos, entre outros. As etapas estão sistematizadas abaixo:

Etapa 1: Introduzindo o tema social

Para iniciar podem ser levados vídeos e fotos que apresentem situações onde se observa a ocorrência das enchentes. Também podem ser demonstradas fotos que demonstrem a evolução da ocupação humana do ambiente, além de representar também ações antrópicas que podem levar a ocorrência e agravamento das enchentes. Deve-se discutir este material com os alunos, a fim de conhecer o que pensam sobre o tema.

Etapa 2: Evidenciando aspectos tecnológicos relacionados ao tema

Após a primeira discussão os alunos deverão realizar uma pesquisa sobre as diversas tecnologias criadas para o controle ou diminuição das enchentes nas cidades. Estas pesquisas propiciarão trabalhar com os alunos os métodos de controle do escoamento da água e de reutilização da mesma nas cidades, incentivando-os a formar uma opinião sobre os métodos que podem ser utilizados para diminuir as enchentes.

Etapa 3: Estudo dos conceitos e fenômenos científicos que podem ser relacionados ao tema

Os conceitos serão trabalhados por meio de três atividades práticas no laboratório de ciências. Os resultados das práticas serão discutidos de forma sistematizada por meio de um roteiro de aula prática que será entregue aos alunos. Ressalta-se que os conhecimentos científicos que serão trabalhados são: anatomia de caule, raiz e folhas, fotossíntese, respiração, transpiração, absorção de água e sais minerais, tipos de solos (argiloso, arenoso, terra preta, terra roxa).

A relação destes com o tema social se dá em razão do papel importante das plantas na absorção de águas superficiais, também o papel dos tipos de solo na infiltração das águas para os lençóis freáticos.

A primeira prática consiste na visualização da capilaridade da água no papel filtro por contribuir para o entendimento da coesão e adesão e de como estes fenômenos interferem na absorção de água do solo pelas plantas.

A segunda prática consiste na visualização de lâminas de tecidos vegetais no microscópio. Nestas poderão ser visualizadas as principais partes das plantas responsáveis pelo processo de absorção de água do solo (pelos radiculares, células de xilema e floema). Esta atividade propiciará o entendimento das principais características das plantas e como estas por meio de seu metabolismo contribuem para o funcionamento do ciclo da água.

A terceira prática consistirá na diferenciação dos principais tipos de solo, para isso será colocado o solo em funis para que os alunos observem a passagem ou não da água. Assim, poderão visualizar a diversidade de solos existentes e a influência destes sobre o processo de infiltração da água da chuva.

Etapa 4: Relacionando aspectos científicos, tecnológicos e sociais

2159

Esta etapa será realizada em grupos, nos quais os alunos a partir da criação de cartazes deverão relacionar as tecnologias pesquisadas inicialmente com o conteúdo científico, identificando qual é a influência das plantas na diminuição da água no solo, os impactos ambientais agravados pela retirada das plantas e a interferência nas enchentes urbanas. Também deverão evidenciar qual o papel do ser humano nesta relação.

Após será realizada uma apresentação dos cartazes pelos alunos, para que expliquem o que fizeram. O professor finalizará com uma discussão para sistematização das ideias trabalhadas relacionando as concepções alternativas dos alunos identificadas inicialmente com tudo o que foi trabalhado nas aulas. Poderá utilizar fotos como exemplos para subsidiar a discussão.

Ressalta-se que os cartazes dessa etapa, assim como a pesquisa e o relatório das aulas práticas das etapas anteriores servirão como atividades avaliativas de forma que a avaliação será contínua. O professor poderá fazer também uma avaliação final com questões se julgar necessário.

CONCLUSÃO

Os objetivos do ensino de CTS evidenciam a relação da ciência e tecnologia no cotidiano, o questionamento sobre as consequências do desenvolvimento científico e

tecnológico na sociedade e no ambiente, e o desenvolvimento de compromisso social sobre estas consequências (STRIEDER, 2012); os quais foram abordados no módulo descrito.

Neste sentido, tem-se um material que pode ser implementado na íntegra ou de forma adaptada e espera-se que possibilite aos alunos que: reflitam sobre as interferências humanas nas comunidades naturais e seus impactos; compreendam a diferença entre o extrativismo vegetal e o desmatamento; possam debater sobre os métodos de controle do escoamento da água e da reutilização da mesma nas cidades, a fim de promover a compreensão para a tomada de decisão e o desenvolvimento de atitudes para a redução das enchentes urbanas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE), Câmara de Educação Básica (CEB). **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Resolução CEB nº3, de 26 de junho de 1998. Brasília: MEC/CNE/CEB, 1998.

FAVALLI, L. D.; PESSÔA, K. A.; ANGELO, E. A. **Projeto radix: ciências 7º ano**. São Paulo: Scipione, 2009.

FONTES; A. R. M.; BARBASSA, A. P. Diagnóstico e Prognóstico da Ocupação e da Impermeabilização Urbana. RBRH – **Revista Brasileira de Recursos Hídricos**, v. 8, n.2, p. 137 – 142, 2003.

JACOBI, P. Educar pra a sustentabilidade: complexidade, reflexividade, desafios. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 2, p. 1-31, 2005.

RAMSEY, J. The science education reform movement: implications for social responsibility. **Science Education**, v. 77, n. 2, p. 235-258, 1993.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

STRIEDER, R.B. **Abordagens CTS na educação científica no Brasil: sentidos e perspectivas**. Tese (Doutorado em Ensino de Física). Universidade de São Paulo. São Paulo, p.283, 2012.

SANTOS, W. L. P.; MORTIMER, E. F. Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem C-T-S (ciência – tecnologia – sociedade) no contexto da educação brasileira. **Ensaio**, v. 2, n. 2, p. 1-23, 2002.

SANTOS, W. L. P. Educação CTS e Cidadania: confluências e diferenças. **Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, v. 9, n. 17, p. 49-62, 2012.

PROPOSTA PARA CONSTRUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO-PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA: CALENDÁRIO DO TEMPO

Wuillian Marques do Nascimento¹

Elias Machado²

Ademir Rempel³

Resumo: Atualmente, há necessidade de reinventar materiais didático-pedagógicos que facilitem a compreensão de conteúdos em geografia. O presente trabalho tem como objetivo demonstrar a importância da elaboração de materiais didáticos para alunos do ensino fundamental, bem como explicar um pouco sobre o subprojeto Interdisciplinar Geografia no âmbito do Programa Institucional de Bolsas à Iniciação à Docência da Universidade Estadual do Centro - PIBID e sua atuação na escola. Foi elaborado uma estratégia de ensino para explicar melhor o conteúdo de clima e tempo, uma vez que é de necessidade básica do aluno para compreender melhor os fenômenos naturais do seu cotidiano.

Palavras-chave: Geografia. Ensino. Clima

Introdução

O presente trabalho apresenta os parâmetros técnicos que serão utilizados para elaboração de material didático pedagógico que visa desenvolver uma metodologia no ensino de geografia física, no âmbito do tempo e clima em uma abordagem clara e fácil de ser aplicada, elaborada através do programa PIBID Interdisciplinar Geografia, que possibilita uma aproximação do professor com seu local de trabalho.

O PIBID Interdisciplinar Geografia desenvolve atividades no Colégio Estadual do Campo Professora Maria de Jesus Pacheco Guimarães localizada na sede do distrito do Guará, juntamente com alunos dos cursos de Biologia, História e Letras, somando vinte e quatro bolsistas envolvidos. Cerca de 90 % dos alunos do Colégio moram em localidades no interior do distrito, razão pela qual, o projeto busca desenvolver atividades e materiais voltados para essa realidade do aluno do campo.

O projeto se desenvolve a partir de várias atividades como reuniões periódicas com análise de textos teóricos e a elaboração de materiais para aplicação em sala, assim como reuniões interdisciplinares focando os métodos pedagógicos de ensino com ênfase no tema ambiental.

2161

¹ Graduando do curso de Geografia da UNICENTRO, bolsista do PIBID Interdisciplinar Geografia; willian_marques10@hotmail.com

² Graduando do curso de Geografia da UNICENTRO, bolsista do PIBID Interdisciplinar Geografia; eliaspoker89@gmail.com

³ Professor supervisor do PIBID Interdisciplinar Geografia; arempel@seed.pr.gov.br

Sendo o projeto PIBID Interdisciplinar voltado para a temática ambiental e o fato da maioria dos alunos serem oriundos do campo, a temática favorece o trabalho, pois os alunos podem ter uma visão ampla e empírica com os conteúdos que serão trabalhados.

Nesse contexto, tem-se como objetivos a ampliação dos horizontes da geografia, bem como o melhoramento do ensino e a valorização da elaboração de materiais didáticos próprios, destacando a interação do aluno com o meio pelo qual ele vai construir o seu conhecimento.

Tempo e clima uma dificuldade

Verificou-se uma dificuldade em sala de aula dos alunos do 8º na diferenciação de conceitos sobre clima e tempo, um assunto importante para o educando como afirma Steinke, (2012,p,2): “o estudo de temas relacionados a climatologia possui grande importância na medida em que auxiliam na explicação de inúmeros fenômenos cotidianos da vida de um aluno , desde a cor do céu ate os temporais de fim de tarde”.

Os dois conceitos tem uma grande diferença, pois o tempo é fase em que os fenômenos se materializam em determinado espaço, já o clima é a sucessão de vários tempos no decorrer do dia como expõe Morize (1927, p. 7): “O que chamamos de tempo é somente uma fase sucessão de fenômenos cujo ciclo completo, reproduzindo-se com maior ou menor regularidade em cada ano, constituem o clima de qualquer localidade”

O clima é a média de condições e fenômenos atmosféricos como a chuva, o vento, a temperatura, etc. em qualquer lugar, conforme afirma Morize (1927, p. 7): “pela palavra clima queremos significar a sùmula dos fenômenos meteorológicos que caracterizam a condição média da atmosfera em qualquer lugar da superfície terrestre”.

É necessário correlacionar o conteúdo estudado com o conhecimento cotidiano, e problematizar o referido conteúdo, para que se promova um ensino adequado de geografia. Assim fazer com que o aluno dentro da atividade verifique o tempo, proporcionará um interesse maior do mesmo, mostrando que o lugar que ele está situado faz parte de um sistema maior.

Metodologia

Será elaborada uma série de quadros em cartolina como calendários onde estarão os devidos espaços para preenchimento com as figuras (nublado, chuvoso ou ensolarado), também deverá ser preenchido com a temperatura do dia, com as informações que os alunos deverão trazer de casa (através de jornais de TV, termômetros, etc.), sendo realizadas por um mês, as atividades serão avaliadas através de perguntas a serem respondidas em sala.

A interação dos alunos proporcionará uma melhor compreensão do conteúdo, uma vez que eles não vão somente decorar o conteúdo, mas aplicá-lo diretamente no seu cotidiano. Dessa forma os conceitos abstratos explicarão parte da sua realidade, auxiliando a formação do aluno.

Atualmente tem-se a necessidade de novas estratégias pelo fato de os alunos se perguntam onde utilizarão o conhecimento obtido, como e porque estão aprendendo sobre determinado assunto. Assim, utilizar materiais didáticos que expliquem o conteúdo e se apliquem ao seu cotidiano podem tornar mais interessante o ensino de geografia. Por este motivo, buscou-se esta nova estratégia para aprimorar o ensino escolar de geografia e a formação do aluno.

Considerações finais

No processo ensino-aprendizagem o fluxo do conhecimento não deve ser passado de maneira única, o educando necessita de uma participação ativa, dessa forma o este poderá atuar sobre o conhecimento e não ser somente um receptáculo, melhorando a memorização dos conceitos e compreensão da realidade.

Através de um trabalho diário dos alunos, o quadro do tempo vem como ferramenta multidirecional do conhecimento tendo uma participação tanto do aluno como do professor facilitando essa troca de conhecimento entre educando e professor.

Esse tipo de material pedagógico é bastante acessível e possibilita uma aplicação didática que permite a adequação à realidade vivenciada, constituindo-se em uma importante ferramenta para o desenvolvimento das atividades diferenciadas que busquem a melhoria do ensino.

Neste sentido o presente trabalho buscou mostrar que com materiais simples pode-se desenvolver atividades lúdicas para melhor compreensão de conceitos da geografia, além de apresentar um pouco sobre o projeto PIBID Interdisciplinar Geografia e sua atuação nas escolas de Guarapuava.

Referencias Bibliográficas

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Porto alegre: Alternativa, 2002.

MORIZE, Henrique, **Contribuição ao estudo do clima do Brasil**. Ministério da Fazenda: Rio de Janeiro, 1927.

STEINKER, Torres, Ercília, **climatologia fácil**. Oficina de Textos: São Paulo, 2012

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DA SUSTENTABILIDADE VIVENCIADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO

Josiane Gonçalves¹
Dircelia Alves Almeida²
Regiane de Souza Menezes³
Denilsa dos Santos Fernandes⁴

Resumo: Objetiva iniciar reflexão sobre o tema da sustentabilidade na Educação Infantil do Campo, a partir de duas atividades no âmbito do PIBID-Diversidade, a primeira numa escola de assentamento, a segunda na ciranda infantil de um Centro de Formação ligado ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST. Descreve as experiências e as considera como sendo de educação para a sustentabilidade, num contexto de disputa de projetos no campo. Relaciona o conceito de sustentabilidade com o projeto dos movimentos sociais populares do campo e a identidade dos sujeitos coletivos do campo. Conclui que a educação para a sustentabilidade pode ser uma das intencionalidades da educação infantil do campo relacionada à formação da identidade dos sujeitos.

Palavras-chave: Educação Infantil do Campo. Sustentabilidade. MST. Ciranda Infantil.

Introdução

O presente texto propõe-se iniciar uma reflexão sobre o tema da sustentabilidade na Educação Infantil do Campo. Essa reflexão partiu da realização de duas atividades no âmbito do PIBID-Diversidade, descritas na sequência. Essas atividades despertaram alguns questionamentos relacionados à formação para a sustentabilidade nos espaços formais e não-formais de Educação Infantil no campo.

A primeira atividade foi realizada com uma turma de Educação Infantil durante uma intervenção docente em uma Escola do Campo na região noroeste do Paraná, localizada em um assentamento de reforma agrária, na área de influência da Escola Milton Santos. A professora naquele momento trabalhava com o tema gerador “solo”, enfatizando a importância da preservação e do cuidado com a terra.

A intervenção docente partiu da visita numa área de agrofloresta da escola (um sistema de cultivo que combina árvores nativas e frutíferas com a produção agrícola), onde os educandos da Educação Infantil observaram os frutos e folhas caídos no chão, que se convertem em matéria orgânica no solo, e os insetos que encontraram no momento em que

2164

¹Técnica em Agropecuária com ênfase em Agroecologia pela Universidade Federal do Paraná -UFPR, Acadêmica do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo- Universidade Estadual de Maringá- UEM e participante do PIBID-Diversidade. josianepego@yahoo.com.br

² Acadêmica do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo- Universidade Estadual de Maringá- UEM e participante do PIBID-Diversidade.

³ Acadêmica do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo- Universidade Estadual de Maringá- UEM e participante do PIBID-Diversidade. regianemenezespa@gmail.com

⁴ Acadêmica do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo-Universidade Estadual de Maringá- UEM e participante do PIBID-Diversidade. denilsamsedoc@yahoo.com.br

tiveram contato com a terra, atividade que contribuiu para o entendimento e a importância do cuidado com a Mãe Terra.

Visando destacar a importância da preservação da vida do solo, foi feito um experimento em dois momentos: a) um copo com água foi jogado na terra protegida pela vegetação, assim os educandos perceberam que não houve nenhum impacto no solo, havendo uma absorção lenta da água. b) um copo de água foi jogado na terra desprotegida (nua), causando assim um impacto - formando um “buraco”, na percepção do senso comum dos educandos; houve uma intervenção dos educadores infantis neste momento, afirmando (a partir do conhecimento científico) tratar-se da erosão, o copo com água representando a chuva. Além disso, a partir da observação dos educadores em relação ao lixo produzido na escola, iniciou-se também uma atividade pedagógica que trabalhou a necessidade da separação do lixo produzido na área da escola.

A segunda atividade foi realizada na ciranda infantil “Sementes da Esperança” da Escola Milton Santos (Centro de formação dos Movimentos Sociais do Campo), que é um espaço destinado às crianças dos moradores, voluntários, estudantes e demais pessoas que passam pela Escola. A ciranda infantil possibilita aos pais participarem das atividades de formação (tais como cursos formais, reuniões, encontros de educadores), e no trabalho, enquanto as crianças ficam sob o cuidado de educadores infantis, desenvolvendo as dimensões do lúdico e do cognitivo.

Os pais das crianças que frequentam a ciranda e os educadores apontaram a necessidade de se trabalhar com as crianças uma aproximação e vinculação com a natureza, a partir de uma perspectiva educativa que possibilitasse desenvolver ações que contribuíssem para o crescimento dos Sem Terrinhas nas várias dimensões humanas, pois nem todos tinham um vínculo, um contato mais direto, com o ambiente do campo.

A atividade, desenvolvida semanalmente, tem início com um passeio na horta, visando mostrar e explicar como se constrói uma horta. Os educadores orientam como as crianças devem se movimentar nesse espaço, seguindo as ruas do canteiro. A partir desse primeiro contato as crianças são estimuladas a realizar práticas de plantio de sementes e mudas. Juntamente com o estudo e reconhecimento da diversidade de plantas, microrganismos, solo e demais elementos que são necessários para o desenvolvimento das hortaliças, as crianças desenvolvem a relação com a terra.

Como sequência dessa atividade, as crianças participaram na implantação de uma “mini horta” ao lado da Ciranda, onde elas contribuem no cuidado dos canteiros e na colheita

das verduras e temperos, utilizados para o consumo na Ciranda. Não são utilizados agrotóxicos e as crianças já compreendem a importância de uma alimentação saudável.

Educação do Campo, Sustentabilidade e Sujeitos Coletivos

Pode-se dizer que ambas as atividades relatadas são experiências de educação para a sustentabilidade. Existem diversas concepções para o conceito de sustentabilidade; no presente artigo adotamos a concepção que nos parece mais próxima da Educação do Campo. A discussão sobre sustentabilidade foi incorporada recentemente, por volta de 1960-1970, como um debate social e acadêmico, em que o debate maior é a questão ambiental. Conceitualmente, a sustentabilidade é “[...] a capacidade do planeta de sustentar as sociedades humanas e seu nível de consumo de materiais e energia, e a consequente produção crescente de dejetos e poluição” (SILVA, 2008, p. 730). Nessa perspectiva, o modo de vida resultante do sistema capitalista remete a impactos ambientais e sociais que caracterizam uma sociedade insustentável.

No campo, existem dois projetos opostos: o do agronegócio e o da agricultura camponesa/dos movimentos sociais populares do campo.

2166

O agronegócio é parte do modelo capitalista, concentra grandes propriedades de terra e desterritorializa as populações do campo, visando a produção de *commodities* para exportação com uso intensivo de agrotóxicos, em busca do acúmulo de capital. O termo agronegócio foi criado para expressar as relações econômicas (mercantis, financeiras e tecnológicas), existentes entre o setor agropecuário, a esfera industrial e agroexportadora (FERNANDES, 2005). Ele resulta na exploração da natureza, no desmatamento, no desequilíbrio dos ecossistemas, na perda da biodiversidade.

A esse sistema contrapõe-se o projeto dos movimentos sociais populares do campo, centrado na produção de alimentos saudáveis com outra forma de vida no campo, estabelecendo vínculos com a natureza, desde o cuidado com a terra, os seres vivos, e a existência no território. Segundo Silva (2008, p.731) “[...] as comunidades camponesas (e também as indígenas) são, e poderão ser muito mais, células implementadoras da noção da sustentabilidade na prática cotidiana [...]”, uma vez que a sustentabilidade tem a ver com a preservação do meio ambiente, a utilização de energias renováveis, a agroecologia, a preservação e resgate das sementes crioulas, a autonomia e diversificação na produção, elementos esses do projeto da agricultura camponesa.

Há diversos sujeitos coletivos do campo que se opõem ao atual modelo hegemônico no campo (o do agronegócio), porém abordamos especificamente os sujeitos que se organizam na luta pela reforma agrária no Movimento dos Trabalhadores Rurais Terra-MST, o qual tem uma vinculação de origem com a Educação do Campo.

As famílias assentadas desenvolvem e vivenciam, em diferentes medidas, experiências e ações que contribuem para o incremento da sustentabilidade das áreas de reforma agrária. Nesse processo, fortalecem a bandeira da luta pela escola do e no campo e afirmam sua identidade enquanto sujeitos do campo, e enquanto sujeitos pertencentes a um movimento social que possui um projeto de campo.

O ser Sem Terra foi se constituindo como sujeito por meio de uma condição social construída historicamente. No primeiro momento esse sujeito se mobiliza em função da luta por um pedaço de terra; entretanto, no processo de organização e luta se vai formando a sua consciência crítica, e a compreensão de que as desigualdades sociais são inerentes ao sistema capitalista. Na vivência de novos valores e de uma cultura diferenciada, vai-se formando sua identidade como sujeito de sua própria história:

Nesse sentido Sem Terra é mais do que sem-terra, exatamente porque é mais do que uma categoria social de trabalhadores que não têm terra; é um nome que revela uma identidade, uma herança trazida e que já pode ser deixada aos seus descendentes, e que tem a ver com uma memória histórica e uma cultura de luta, uma cultura de luta e de contestação social (CALDART, 2001, p.211).

2167

Considerações Finais

A pedagogia do MST tem um vínculo de origem com as lutas sociais camponesas, e com uma concepção teórica que tem como marco principal o materialismo histórico dialético, que fundamenta os princípios filosóficos e pedagógicos da educação no MST. Nessa concepção,

Trata-se de olhar para o MST como lugar da formação do sujeito social Sem Terra, e para a experiência humana de ser do MST, e participar da construção da coletividade Sem Terra, como um processo de educação, que é também um modo de produção da formação humana [...] (CALDART, 2001, p.210).

Dessa maneira, considera-se que a educação infantil do campo, seja na Escola do Campo, seja na Ciranda Infantil, é também um espaço de reforçar os vínculos com o campo e a terra, com o modo de vida camponês, e de construir a identidade Sem Terra, e nesse contexto, a educação para a sustentabilidade pode ser uma das intencionalidades da educação infantil do campo.

Referencias

CALDART, Roseli Salete. O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo. **Estudos avançados USP**, São Paulo, vol.15, n. 43, p. 207-224 , set./dez. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000300016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em setembro 2014.

FERNANDES, Bernardo Mançano. O Campo da Educação do Campo In: MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo (Org.). **Por uma educação do Campo: Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília: s. n., 2005, pp. 32-53.

SILVA, Carlos Eduardo Mazzetto. Sustentabilidade. In: CALDART, Roseli Salete et alii (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012, pp. 730-734.

PRÁTICAS SIGNIFICATIVAS DO PIBID/INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA

Marilize Pires¹

Resumo: o presente trabalho tem como objetivo apresentar a acadêmicos e professores algumas experiências em sala de aula desenvolvidas no subprojeto PIBID Letras/Inglês. Após várias discussões acerca das DCEs e alguns textos específicos da área de ensino/aprendizagem e aquisição de LE (Língua Estrangeira) efetuou-se a prática em escola pública, a qual, por meio de um trabalho diferenciado, nos rendeu significativos resultados.

Palavras-chave: Ensino. Metodologia. Língua Inglesa.

Introdução

A prática de ensino em escolas públicas tem sido consideravelmente gratificante para os coordenadores dos subprojetos, supervisores e, principalmente, bolsistas do PIBID Letras/Inglês. Esta é a proposta que foi e está sendo aplicada no subprojeto Letras/Inglês (Unicentro, Irati-PR). Depois de várias reflexões e resenhas feitas acerca das DCEs e vários outros textos nos quais envolvem ensino/aprendizagem de LE, apresentamos uma síntese da relação entre a teoria estudada com a prática aplicada em sala de aula com alunos de ensino fundamental.

2169

Revisão Bibliográfica

Para compreender como se dá o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira para crianças, Rocha e Basso (2008) organizaram o livro *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades*, apresentando as teorias de aquisição de linguagem, as maneiras de como cada pessoa aprende uma LE, entre várias outras reflexões pertinentes para a aquisição/aprendizagem de LE.

O foco deste trabalho concentra-se no primeiro capítulo, que trata do *Ensino-aprendizagem de língua na infância* tendo como pressuposto a relativa criatividade que as crianças possuem em relação ao adulto, pois “[...] sabemos que a criança é naturalmente curiosa, envolvendo-se facilmente em atividades que lhe despertam o interesse [...]” (ROCHA: BASSO, 2008, p. 18). Serão utilizadas, também, algumas ideias do segundo capítulo, o qual aborda Ensino/Aprendizagem, especificamente, para adolescentes.

¹ Acadêmica do quarto (4º) ano de Letras – Inglês pela Universidade Estadual do Centro-Oeste. <unicentro.br>. E-mail: marilizepires@yahoo.com.br

As autoras enfatizam a proposta sócio-cultural, de Vygotsky (1998; 2001) no qual a criança deve estar em plena interação com a sociedade (pessoas, cultura, história, escola, entre outros) para que haja o desenvolvimento da língua alvo e, também, a enunciativa, proposta por Bakhtin (2004) em que “o homem como um sujeito social e histórico e a linguagem como formadora do pensamento” (ROCHA: BASSO, 2008, p. 22) caracterizam o desenvolvimento do aprendiz.

Enfatizando as teorias de aquisição de linguagem, as propostas de Vygotsky, Bakhtin e as demais teorias citadas no presente artigo podemos enfatizar que a interação tanto em contexto escolar quanto fora da escola é primordial para que haja o aprendizado e desenvolvimento da LE.

As atividades em sala de aula devem ser mais lúdicas possíveis, visto que as crianças perdem a atenção facilmente e, portanto cabe ao professor levar brincadeiras estimulantes, tendo em vista que as crianças adquirem/aprendem uma língua sem se preocuparem com regras, erros.

Após o aporte teórico estudado, foram feitas algumas aplicações destas teorias em sala de aula, com alunos de sétimo ano do ensino fundamental (idades entre 11 e 13 anos), por meio da prática como bolsista do PIBID, na qual não poderia de deixar de mencionar no presente trabalho.

2170

O projeto PIBID é um programa proposto pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior) que tem por objetivo proporcionar a futuros professores o contato com a realidade das escolas públicas, a desenvolver “atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola” e a valorizar o aperfeiçoamento profissional dos alunos licenciandos².

Resultados e Discussão

Para que a aquisição de uma LE ocorra, a criança deve ser exposta em ambientes lúdicos, sem mencionar gramática a esta, pois, com isso, ela começará a desenvolver naturalmente sua LE.

O ambiente escolar, infelizmente, não é o mais propenso para que a aquisição ocorra, visto que os professores são “obrigados” a explicar gramática, tornando o aprendizado dos jovens ainda mais complexo e, muitas vezes, desmotivador.

A proposta do subprojeto PIBID Letras /Inglês é realmente esta, refletir acerca do que está acontecendo nas aulas de língua inglês nas escolas públicas e levar para este contexto escolar (formal) atividades lúdicas.

² Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 08 Abril de 2013.

As atividades foram desenvolvidas no Colégio Pio XII, com duas turmas de 7º anos. Aparentemente as turmas pareciam agitadas, porém aos poucos percebemos que a vontade de aprender dos alunos é evidente.

A princípio, foram feitas observações a fim familiarizarmos-nos com as turmas. Foram feitas, também, anotações, tais como o nível de inglês, participação em aula, entre outros. Após as observações, Tobias³ e eu (Marilize) preparamos quatro planos de aulas, com enfoque em bandeiras, cores, formatos e nacionalidades. Nosso objetivo foi aprimorar o conhecimento de mundo dos alunos.

Na primeira aula, levamos um vídeo⁴ que continha os nomes e as bandeiras dos 32 países que participaram da Copa do Mundo, um mapa mundi e folhas com os países para colorir. No entanto, antes foi feita uma breve revisão acerca das cores e formatos, em inglês, na qual percebemos grande participação e domínio do conteúdo de ambas as turmas. O vídeo foi pausado em cada país e perguntas referentes às cores e nomes dos países foram feitas. Ex. (*Ivory Coast*) *Do you know this flag? Tell us the colors in English, please; what is the name of the country? What about the capital?* Em seguida, foi perguntado aos alunos em qual continente fica cada país e solicitado que apontassem no mapa. Foram comentadas, também, breves curiosidades acerca de cada país. Após o término do vídeo e das discussões, pedimos aos alunos para que escrevessem (em português) numa folha separada para entregar qual país gostaria de visitar algum dia. No final da aula foi entregue, para ambas as turmas, as bandeiras para colorirem, sendo que cada aluno sorteou um país trabalhado em sala de aula.

2171

A proposta para a segunda aula foi contar com os nomes dos países que cada aluno escreveu e escolhermos os mais voltados, sendo eles: Estados Unidos e Inglaterra. A aula foi preparada com enfoque na Inglaterra, na qual levamos um episódio dos Simpson (em inglês, sem legenda)⁵, no qual eles fazem uma viagem à Inglaterra. Pedimos aos alunos para prestarem atenção aos personagens (Rainha Elizabeth, J.K. Rowling, etc) e detalhes, tais como pontos turísticos e sotaques. No final da aula, foram feitas discussões acerca do episódio. Os alunos do 7ºC surpreenderam com a grande curiosidade e participação em sala de aula. No 7ºB, infelizmente, não foi possível mostrar o vídeo devido a problemas técnicos. No entanto, foi explicado o que ocorrera no episódio, mostramos algumas imagens, discutimos acerca do país, a participação também foi significativa e no final da aula, como sobrou tempo, foi dado um *word search* como exercício.

A terceira aula foi preparada com enfoque nos Estados Unidos e devido à compreensão e grande participação dos alunos na segunda aula, foi levado novamente outro episódio dos Simpsons, no qual eles viajam ao Havaí (em inglês, legendado)⁶ e alguns livros em língua inglesa, tais como *Alice's Adventure in Wonderland*, *The Collected Tales of Edgar Allan Poe*, entre outros. Pedimos aos alunos para prestarem atenção aos detalhes (Aerosmith na caixa de cereal, ski, etc) e a mesma

³ As atividades foram desenvolvidas, nas escolas, em duplas.

⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=v3pTQZKdYk0>

⁵ The Regina Monologue – 4º episódio da 15ª temporada.

⁶ Little Big Mom – 10º episódio da 11ª temporada.

dinâmica da segunda aula foi feita e os alunos participaram significativamente. No fim da aula, foram mostrados os livros e explicado que Edgar Allan Poe, por exemplo, é um autor estadunidense e escrevia contos de terror e poemas. Contamos duas das histórias que ele escreveu – *The Black Cat* e *The Raven* – com exceção do final. O interesse e participação dos alunos, em ambas as turmas, durante a aula foram evidentes, gerando grandes rendimentos.

Por fim, na quarta e última aula foi desenvolvida um jogo – bingo – acerca do vocabulário trabalhado nas últimas aulas (colors, flags, countries, etc) e por fim, pedimos para os alunos responderem um questionário avaliando-nos. As perguntas foram as seguintes: *did you like the classes? What did you learn through them? What do you want to learn in English classes?*

O resultado foi realmente o esperado. Os alunos avaliaram as aulas positivamente e interagiram com os colegas de maneira realmente eficiente.

Considerações Finais

As discussões apresentadas anteriormente acerca do referencial teórico e prática de ensino por meio do projeto PIBID foram uma síntese preliminar sobre toda a experiência, mesmo pouco tempo, vivenciada em escola pública, com alunos, muitas vezes, vistos como “desinteressados”. Depois de feitos os trabalhos diferenciados propostos pelo subprojeto Letras/Inglês, conclui-se que o as propostas apresentadas nas DCEs acerca do Ensino/Aprendizagem de LE, se forem aplicadas de uma maneira na qual chame a atenção dos alunos de forma criativa e lúdica, será consideravelmente resultante a um trabalho de sucesso.

Skinner, Chomsky, Vygotsky, entre vários outros teóricos foram e estão sendo responsáveis, com suas ideias, pelo significativo desenvolvimento dos alunos em LE, posto que quanto mais estimularmos a capacidade cognitiva, a socialização do aprendiz mais certeza de sucesso este terá.

Referências

BAKHTIN, M. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares Estaduais: Língua Estrangeira Moderna**, 2008.

ROCHA, C. H.; BASSO, E. (Orgs) **Ensinar e Aprender Língua Estrangeira nas Diferentes Idades: Reflexões para Professores e Formadores**. São Carlos: Clara Luz, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

QUAL A MELHOR MÚSICA PARA SE ENSINAR? REFLEXÕES SOBRE ARTE E GOSTO MUSICAL A PARTIR DAS OBSERVAÇÕES NO PIBID

Gilson Claudio Rocha¹
Egon Eduardo Sebben²

Resumo: O presente trabalho, traz algumas reflexões que se originaram e se ampliaram ao longo das observações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Levando em conta as colocações das Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná, acerca do ensino dos três tipos de arte existentes na sociedade, a arte erudita, a arte popular e a indústria cultural, procurou-se refletir sobre maneiras de integrar esses conhecimentos para proporcionar aos alunos das escolas observadas, um melhor desenvolvimento de seu senso crítico, de sua capacidade criadora e de sua consciência em relação à música em geral.

Palavras-chave: PIBID. Observações. Gosto musical.

O PIBID e as observações

O subprojeto de Música do PIBID da Universidade Estadual de Ponta Grossa vem sendo desenvolvido desde agosto de 2012. Dentre as atividades propostas, uma delas são as observações, onde o bolsista tem a possibilidade de acompanhar o processo pedagógico entre professores e alunos da rede pública de ensino. As observações ocorrem não somente em sala de aula, mas também em outros ambientes escolares como a biblioteca, o pátio etc.

2173

De acordo com Sebben e Stori (2013, p. 1152), o acadêmico participante do PIBID realiza trabalhos na escola, que se constituem

de diversas ações, tais como atividades de levantamento das características do espaço e dos sujeitos; observação do trabalho do professor supervisor; preparação de planejamentos e material didático; ação efetiva em sala de aula através da docência em música; e reflexão crítica sobre o trabalho realizado.

Além desses aspectos, os bolsistas “têm a oportunidade de observar o cotidiano da sala de aula, que envolve o comportamento dos alunos, as ações do professor e a inserção dos conteúdos musicais na disciplina de Arte” (SEBBEN; STORI, 2013, p. 1152).

A observação tem uma importante função de possibilitar ao professor, uma melhor compreensão da instabilidade da realidade da sala de aula (MORATO; GONÇALVES, 2006). A partir da diversidade de situações que ocorrem em sala de aula, “a reflexão também torna-se necessária para que, dialogando com a sua própria atuação, se possa construir soluções possíveis para os problemas que se apresentam no seu dia-a-dia” (MORATO; GONÇALVES, 2006, p. 117).

¹ Universidade Estadual de Ponta Grossa. Acadêmico do curso de Licenciatura em Música.

² Universidade Estadual de Ponta Grossa. Coordenador do subprojeto de Música do PIBID UEPG.

Considerando as observações como um dos eixos de trabalho do PIBID Música, foi possível constatar o gosto musical dos alunos. Isso pôde ser presenciado em sala de aula durante a realização de trabalhos relacionados à música, ou no intervalo, quando os alunos ouvem ou conversam sobre música com os colegas. A partir dessas observações, foi possível perceber que grande parte das músicas que representam o gosto musical dos alunos está vinculada à mídia. No entanto, a relação que os alunos têm com a música vai além de uma simples passividade acrítica. De acordo com Sebben (2009, p. 136): “Os alunos mostram-se como consumidores ativos da música, em um contexto no qual fazem escolhas e a assumem como elemento de afirmação perante a sociedade”. Entende-se a partir do exposto que tais aspectos podem ser apropriados na prática pedagógico musical escolar, ampliando as possibilidades do ensino de música.

Arte erudita, arte popular e indústria cultural: articulações com a prática pedagógica

As Diretrizes Curriculares para o ensino de Arte do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008) frisam a importância dos alunos conhecerem as três principais formas artísticas existentes na sociedade: a arte erudita, a arte popular e a indústria cultural. A primeira, denominada arte erudita ou elitista, é ensinada, difundida e consagrada nos cursos de graduação como a grande arte, tais cursos formam tanto artistas quanto professores de Arte, profissionais que, dessa maneira, passam igualmente a difundi-la. Sua principal forma de divulgação e distribuição são museus, teatros, galerias, salões de arte, etc. Essa forma de arte tem um campo de ação restrito, pois está disponível quase que exclusivamente para uma pequena parcela da população que possui grande poder aquisitivo (PARANÁ, 2008, p. 59).

2174

Canclini (1980, p. 49) acrescenta que a arte erudita ou elitista dá privilégio ao momento da criação. Essa arte é fetichizada e a única função do expectador é “elevar-se” e se colocar numa atitude de contemplação, enquanto que sua distribuição é apenas um acessório posterior, envolvendo concertos com orquestras, cantores líricos, recitais, entre muitos outros.

Esse tipo de arte acaba se fazendo distante das camadas mais populares da sociedade, pela falta de condição econômica e de conhecimento a respeito. Constrói-se um bloqueio, forma-se um pensamento, de que arte é somente o que está sendo mostrado atualmente através do rádio ou da TV, como os hits com refrãos repetitivos acompanhados ou não de alguma coreografia. Alguns acreditam ainda, que arte é apenas aquela representada pelas produções elitistas, não considerando muitas vezes, músicas de seu próprio gosto como tal.

Por meio das observações do PIBID, foi possível perceber um bom trabalho por parte das professoras supervisoras, no sentido de proporcionar um conhecimento musical além do que o aluno já conhece. E com as observações novas ideias surgem, uma vez que o momento da observação também é um momento de reflexão.

Ao abordar a música erudita, por exemplo, é possível imaginar que a mesma pode ser relacionada ao que o aluno já vivencia em seu dia-a-dia. Trazer um pouco da história dos compositores e da época em que viviam, ajuda a entender o contexto das obras. É preciso dar exemplos, explicar, traduzir o que cada obra representa.

Difícilmente o aluno sairá da sala de aula apaixonado por música erudita, mas o conhecimento de sua história, dos compositores e do contexto de cada época, melhorará sua crítica em relação à mesma. É possível que uma aula assim o faça refletir mais a respeito, levando-o a pesquisar sobre uma música que ouviu em algum momento, mas que antes não sabia que era música erudita.

A segunda forma artística, chamada de arte popular, é produzida e vivenciada pela classe trabalhadora, por grupos sociais (menos favorecidos) e étnicos, e compõe o espaço de sociabilidade que constitui a identidade dessa classe e desses grupos. Nesse campo inclui-se a cultura popular, que é uma das fontes de uma cultura nacional com valores tradicionais de um povo, através de suas artes, crenças e costumes em geral, e é produzida pelos mesmos que a consomem (COELHO, 2006, p. 20-21).

2175

O PIBID também proporciona um espaço de criação aos alunos, através das aulas ministradas por meio do projeto. Nesse espaço é possível propor atividades que envolvam o criar, onde cada um pode mostrar um pouco de sua própria arte, um pouco do que eles são capazes de produzir, relacionando algo que eles já conhecem ao que estão aprendendo de novo na escola.

A terceira forma artística presente na sociedade é denominada indústria cultural ou cultura de massa. Essa é responsável pela produção e difusão em larga escala de formas artísticas, pela grande mídia. A indústria cultural coloca à disposição do grande público, a circulação de produtos mais genéricos, introduzindo uma cultura de massa com algumas características, uma delas é o fato de seus produtos não serem produzidos por quem os consomem (COELHO, 2006, p. 9).

É através da indústria cultural que a arte é transformada em mercadoria para o consumo de um grande número de pessoas, sendo de pouca importância a qualidade dos produtos. Sua finalidade é atingir um número cada vez maior de público e seu objetivo

principal é a obtenção do lucro das vendas dessa mercadoria. Essa indústria se alimenta da produção artística tanto da arte popular (cultura popular), como da arte erudita, descaracteriza-as por meio de equipamentos e tecnologias sofisticadas e as direciona para uma produção em série e consumo em grande escala (PARANÁ, 2008, p. 59).

Com a arte para as massas, surge uma música que deve ser livre de complexidades, para ser facilmente compreendida, e para alcançar maior amplitude de público. A arte para as massas é produzida pela classe dominante ou por algum especialista a seu serviço. O que interessa mais é a abrangência do público e a eficácia na transmissão da mensagem do que a qualidade ou a originalidade da produção, ou a satisfação das reais necessidades dos consumidores. Seu valor supremo é a sujeição feliz (CANCLINI, 1980, p. 49).

Nas escolas em que foram observadas as aulas, percebeu-se o gosto por estilos como funk, sertanejo universitário, entre outros disseminados pela mídia e meios de comunicação massiva. Mas é preciso trazer o conhecimento histórico da música aos alunos, fazendo com que conheçam um pouco de cada estilo e de cada época musical, também da música das diversas regiões do Brasil e do mundo. Segundo Souza (2000, p. 176): “a tarefa básica da música na educação é fazer contato, promover experiências com possibilidades de expressão musical e introduzir os conteúdos e as diversas funções da música na sociedade sob condições atuais e históricas”.

Como foi abordado no início deste trabalho, é arte para as massas que se faz mais presente na vida dos alunos. É possível usá-la de alguma forma, para criar uma aproximação entre aluno e professor, para posteriormente trazer ao conhecimento desse aluno, os outros tipos de manifestações musicais existentes. É possível colocar algo novo que pode ser a música erudita, associando às músicas que eles já conhecem (indústria cultural) e propor um momento de criação, que seria uma espécie de arte popular, algo novo vindo dos próprios alunos, uma mescla do que eles já conhecem com o que estão aprendendo na escola.

Considerações finais

O momento de observação do PIBID é também um momento de reflexão, e pautando-se nas colocações das DCE-Arte do Paraná no que tange às abordagens que devem ser praticadas pelo professor em sala de aula, o presente trabalho procurou trazer reflexões sobre gosto musical e um melhor aproveitamento do mesmo com os alunos, em sala de aula.

Muitas vezes o aluno diz que não gosta de determinada música, mas na realidade não a conhece. É preciso em primeiro lugar expor a música ao aluno, trazê-la ao seu

conhecimento, fazendo-o imaginar e relacionar contextos. A música de cada época ou a música de outros lugares tem algo de especial, algo de interessante, algo de novo, e não é possível compreender a música de hoje sem conhecer a música de outrora ou de outros povos.

Muitas vezes os alunos acham a música erudita chata, preferem ouvir algo bem mais simples à complexidade de certas obras. Obviamente que as pessoas têm total direito de considerar um estilo de música bom, outro ruim, mas é preciso que haja uma crítica consistente, com prévio conhecimento e maior aprofundamento no assunto.

Acredita-se que ao trabalhar com a arte erudita, a arte popular e a indústria cultural, que segundo as DCE-Arte do Paraná já devem fazer parte do currículo de Arte, é possível proporcionar, além do conhecimento, um bom desenvolvimento da capacidade crítica e criadora dos alunos.

Referências

CANCLINI, N. G. **A Socialização da Arte: Teoria e prática na América Latina**. São Paulo: Cultrix, 1980.

COELHO, Teixeira. **O que é Indústria Cultural**. São Paulo, Brasiliense, 2006.

2177

PARANÁ. **Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Curitiba: SEED, 2008.

MORATO, C. T.; GONÇALVES, L. N. Observar a Prática Pedagógico-Musical é mais do que ver! IN: MATEIRO, T.; SOUZA, J. (Orgs.). **Práticas de Ensinar Música**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SEBBEN, E. **Concepções e práticas de música na escola na visão de alunos de 8ª série: as contradições entre o legal e o real**. 2009. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa-PR. 2009.

SEBBEN, E. E; STORI, R. Formação de professores de música: a experiência de um projeto de iniciação à docência. In: 21º CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, Pirenópolis-GO. **Anais...** João Pessoa: Editora da UFPB, 2013. p. 1149-1159.

SOUZA, J. (Org.) **Música, cotidiano e educação**. Programa de Pós-Graduação em Música – Mestrado e Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NO AMBIENTE ESCOLAR

Angélica Alves Ferreira
Luana da Silva Ferreira
Poliana Nascimento Pinto
Stéphanie Fonseca

Resumo: Ao decorrer do trabalho a ser apresentado, temos por objetivo discutir sobre as questões étnico-raciais em ambiente escolar. A sociedade brasileira é formada por uma grande diversidade étnico-racial e é por esse motivo principalmente, dentre outros que temos a desigualdade presente em nosso meio, gerando, portanto o preconceito, tema este desenvolvido em nosso projeto no PIBID. Através das atividades aplicadas em sala de aula em forma de dinâmicas e levantamentos de dados por meio de questionários, reunimos informações a cerca do tema, observando e analisando o comportamento dos alunos, suas experiências e opiniões em relação às questões étnico-raciais que serão aqui apresentadas.

Palavras-chave: Étnico-raciais. Escolas. Preconceito.

Subtítulo: O preconceito gerado a partir da diversidade étnico-racial em ambiente escolar.

Introdução: Nossa sociedade é formada por uma mistura de culturas, sendo dessa forma muito diversificada por ser composta de diferentes grupos étnico-raciais, por esse motivo é gerado a discriminação que por sua vez é resultado do preconceito. Sendo este um “conceito negativo” formado pela empatia a algo ou mais especificamente a alguém. No Brasil a discriminação por conta das questões étnico-raciais se volta mais para os indígenas e as pessoas negras, sendo essa última nosso foco de discussão nesse trabalho. O projeto desenvolvido no PIBID na área em que estudamos se baseia na história e cultura afro-brasileira sob a lei 10.639/2003, levando a discussão para o preconceito. É com base nesse assunto que desenvolvemos nossas atividades em sala de aula, em um primeiro momento analisando a visão dos alunos sob a influência da mídia que de certa forma induz ao preconceito. E posteriormente através de questionários levantamos dados sobre opiniões e experiências vividas por esses mesmos alunos. É com base no assunto abordado e nos dados levantados nas salas de aula que desenvolveremos este trabalho.

Desenvolvimento: O presente Subprojeto Interdisciplinar Letras Espanhol/Letras Português, integrante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Estadual do Norte do Paraná busca articular a contribuição da língua/cultura africana e hispânica na formação do povo brasileiro. Juntamente com as coordenadoras do subprojeto e baseados na Lei Federal nº 10.639/03 que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

2178

das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, aprovada pelo presidente Luis Inácio Lula da Silva (2003), sancionando que o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira seja aplicado na Literatura e outras matérias como Educação Artística e História Brasileiras, realizamos pesquisas e oficinas internas com o grupo sobre o tema e sobre a influência hispânica. Após elaboramos diagnósticos para analisar o contato dos alunos da escola pública de 14 a 16 anos e com turmas do CELEM-Centro de Línguas Estrangeiras Modernas das cidades de Jacarezinho e Santo Antônio Da Platina. Por meio de um questionário aplicado em sala de aula, obtemos resultados significativos ao estudo da cultura afro-brasileira. No primeiro momento realizamos uma dinâmica com os alunos para desconstruir os padrões de beleza e a influência da mídia, no segundo momento realizamos atividades com os alunos sobre influências e contribuições hispânicas na sociedade brasileira e depois entregamos aos alunos um questionário. Através do questionário podemos perceber que a escola e poucos alunos participam de projetos relacionados ao assunto, e que apenas algumas turmas estudaram na disciplina de história o dia da Consciência Negra. As atividades realizadas variam entre trabalhos, gincana e questionário. Como podemos constatar nos questionários para muitos alunos o dia da Consciência Negra é apenas o dia da libertação dos escravos, e não um dia dedicado à reflexão sobre a inserção do *negro* na sociedade brasileira, comemorando mais um passo para a conquista de direitos de igualdade de oportunidades. Muitos relataram ter sofrido preconceito devido à sua diversidade cultural. A maioria dos alunos é contra o uso de apelidos ofensivos, mas quando são vítimas dos mesmos retribuem a ofensa com ofensa, gerando um círculo vicioso. Na dinâmica que elaboramos nas salas de aula podemos perceber que eles não se consideram preconceituosos, mas em determinadas situações agem com naturalidade diante do preconceito, esquecendo-se da riqueza que é a diversidade cultural.

2179

Conclusão: A partir dos dados e informações coletados no diagnóstico inicial podemos constatar que a diversidade étnica racial é pouco trabalhada nas escolas de ensino público e que a superação de estereótipos, valorização da diversidade, a mídia e o racismo devem ser mais trabalhadas. Quando levamos aos alunos atividades que o faziam refletir acerca da diversidade étnico-racial e as influências hispânicas eles demonstraram aceitação sobre o tema e estavam dispostos a realizar as atividades elaboradas e as dinâmicas de integração, mas não tinham nenhuma base sobre a presença dos espanhóis no Brasil; a luta dos espanhóis e negros em terras brasileiras; as influências hispânicas nos aspectos culturais, étnico-raciais e

linguísticos. O subprojeto é de grande importância na vida escolar e social do aluno quanto à diversidade, apresentando práticas pedagógicas que superem as desigualdades raciais e sociais. Podendo assim conduzi-los a igualdade básica da pessoa humana, à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos e os orientam a romper as imagens distorcidas que a mídia apresenta.

Referências bibliográficas:

GOMES, Nilma Lino. EDUCAÇÃO CIDADÃ, ETNIA E RAÇA: O TRATO PEDAGÓGICO DA DIVERSIDADE. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossas escolas. São Paulo: Summus, 2001.
<http://www.espacoacademico.com.br>
Lei Federal nº 10.639/03

QUÃO COMPLEXO É SE AVALIAR?!

Norberto Jose Polsin Junior¹.

Resumo: Avaliação é um ato muito complexo. Segue o fato de que os professores devem realizar avaliações periódicas do desempenho de seus alunos e a isto atribuir valor (nota), segundo as normativas da escola. Na atualidade o papel de avaliar é errôneo, pois muitas vezes se confunde com a palavra prova. Desta interpretação muitos são os professores que tendem a tratar a avaliação como um ato de classificação dos alunos, em aptos a repetir determinados algoritmos previamente exposto pelo professor ou inaptos a realizar este ato, disto percebe-se que existe uma valorização de determinada habilidade específica dos alunos. Contudo, a avaliação é um processo muito mais amplo, o qual pode ser um momento de aprendizado, de validação do aprendizado, assim como uma marca na vida do aluno. O presente trabalho procura propiciar um panorama geral sobre a avaliação, apontando alguns de seus aspectos na realidade escolar a fim de gerar uma melhor compreensão sobre o tema.

Palavras-chave: Aprendizagem. Avaliação. Conhecimento.

1 Introdução

A atual desvalorização do profissional da educação é uma triste realidade vivenciamos. Com a desvalorização do professor a quantidade de pessoas que se formam para atuar nesta área diminui, logo em certo tempo ocorrerá à falta de profissionais qualificados para atuar, como já ocorre em nosso país. Sabendo que os alunos não podem ficar sem aulas, o governo insere profissionais com outro tipo de formação, para atuar em sala de aula. Mas será que este profissional desempenha um papel adequado em sala de aula? Será que isso vem a desvalorizar mais a classe dos professores?! Tais dúvidas ainda persistem devido às muitas variáveis que existem neste meio.

Ao se analisar a desvalorização social dos professores, percebe-se que a realidade escolar mudou, desde sua importância social, como seu papel para a sociedade. Décadas se passaram e as escolas em geral se apresentam com mesma dinâmica de ensino, da década de 60, na qual apresenta técnicas as quais os alunos deveriam repetir mesmo sem atribuir significado a operação realizada. Do processo de ensino que se apresenta os alunos não se interessam, pois não vem utilidade nos conteúdos apresentados, o que pode acarretar a falta de interesse e motivação em aprender. Disto, a escola se torna obrigação governamental, não mais um ambiente de aprendizado. Para mudar visão de muitos estudantes quanto ao ensino de matemática, sugeriram diversas metodologias tal como, resolução de problemas, modelagem matemática, TICs, dentre outras.

¹ Norberto j. Polsin Jr., graduando de matemática licenciatura, da UNESPAR (Universidade Estadual do Paraná) campus União da Vitória, junior_polsin@hotmail.com.

Uma grande questão que surge após adotar uma metodologia diferenciada é o ato de avaliar, pois, como ter plena certeza se o aluno aprendeu o conteúdo a ser trabalhado? O fato é que se torna impossível realmente afirmar se o processo de aprendizagem ocorreu. Mesmo sem ter a fórmula para responder esta pergunta, os professores devem avaliar seus alunos de forma a atribuir valor classificatório aos mesmos em aptos ou inaptos a seguir para a próxima série/ano ou se irão repetir o mesmo (Silva, 2012). A procura de atribuir valor a algo, muitos são os equívocos que podem ocorrer nas avaliações que os profissionais da área de educação podem cometer.

O ato de avaliar, compreendido por muitos como provas e trabalhos, desempenha o seu papel em sala de aula, que por vezes tem caráter de classificar os alunos de acordo com específicas habilidades que são cobradas pelo professor em seu método de avaliação. Geralmente as provas tendem a avaliar a habilidade do aluno em aplicar determinado algoritmo. Fruto deste método avaliativo é a concepção dos estudantes, pois os mesmos tendem a reproduzir o que o professor passa em sala de aula, sem nem ao menos refletir sobre, o que geralmente faz com que eles perguntem professor que conta tem que fazer?

Cidadãos que terminar o ensino médio, com este hábito, ficam condicionados a repetir exemplos sem ao menos pensar sobre o que estão fazendo, deixando de ser um cidadão crítico na sociedade. Destes cidadãos poucos são aqueles que se destacam, de modo a seguir estudando e melhorando sua qualidade de vida. Desta forma, o ato de avaliar deve propiciar aos alunos a oportunidade de refletir, criar/desvendar os caminhos para solucionar um problema em questão, ou seja,

[...] se estabelecerá o verdadeiro sentido da avaliação: acompanhar o desempenho no presente, orientar as possibilidades de desempenho futuro e mudar as práticas insuficientes, apontando novos caminhos para superar problemas e fazer emergir novas práticas educativas (LIMA, 2002; apud. Diretrizes 2008, p.31).

Como o professor é responsável por criar hábitos na vida estudantil de seus alunos, cabe a ele, desenvolver tarefas que apresentem exigências de nível cognitivo elevadas, as quais farão os estudantes refletirem e procurarem métodos de resolução para desvendar a tarefa proposta. Para construção deste tipo de tarefa o educador deve construir ou adaptar tarefas qualitativas, criando assim em seus alunos o hábito de refletir e construir o conhecimento matemático. Surgirão da prática do educador, as habilidades matemáticas de seus alunos. Deste fato as tarefas propostas devem ser qualitativas, possibilitando ao aluno refletir sobre, assim como afirma Stein e Smith (2009) em seu artigo. Com tarefas qualitativas se criará um ambiente propício para que os alunos possam construir raciocínio crítico sobre

aspectos sociais os quais ele está inserido. Mas não basta avaliar uma única habilidade, pois ao fazer isso estará valorizando um tipo de habilidade específica. Segue então que o professor pode realizar diferentes formas avaliativas, tais como debates, painéis, seminários, estudos de casos, trabalhos em grupo e provas elaboradas/resolvidas em grupo, segundo pesquisas realizadas pelo CINFOP (2005)².

2 Aspectos gerais da avaliação.

2.1.O Processo avaliativo e a realidade social.

A escola tem papel relevante na sociedade, como formadora de pessoas críticas para conviver em sociedade. Contudo muitos jovens saem da escola sem o senso crítico sobre a realidade social e sem conhecimento científico elementar para diversas áreas de atuação no mercado de trabalho. Um importante mecanismo no processo de ensino e aprendizagem é a avaliação, já que a mesma tem o papel de validar as atividades realizadas pelos alunos assim como analisar o processo de ensino utilizado pelo professor. Como a avaliação valida tarefas previamente aprendidas e apreendidas pelos alunos, mostram que “as ações docentes de ensinar não podem ser desvinculadas das ações discentes de aprender”(CINFOP, 2005). Segue deste fato que todas as tarefas avaliativas estão intrinsecamente ligadas ao ato de ensinar. A formação de cidadãos críticos na sociedade depende em parte da ação do professor, já que suas avaliações, tarefas e propostas irão criar a concepção de cada aluno em sala de aula. Segue que existem movimentos os quais defendem que o papel da escola é formar cidadãos críticos, disto deve-se fazer com que os alunos reflitam em diversos aspectos sobre a matemática. De maneira que os alunos criem o hábito de solucionar problemas de nível cognitivo elevado, possibilitando a eles solucionar problemas complexos e exercícios desafiantes.

2183

Cabe ressaltar que o país apresenta uma realidade social muito diversificada, com diferentes tipos de pessoas e classes sociais inseridas no ambiente escolar. Cabe então ao professor intermediar diálogos e contextos culturais da sociedade que está inserida na escola em questão. Contudo, os professores de forma alguma devem avaliar os alunos carentes por sua miséria, os trabalhadores pelo seu cansaço, os que passam fome pela sua fome, e assim uma lista longa dos “coitados” que temos da escola (CINFOP, 2005). Como o professor não se pode ignorar este fato, mas existem entes especializados na escola para compreender os problemas dos alunos e assim orientá-los. Cabe então ao professor avaliá-los por seu

²CINFOP, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores.

aprendizado e conhecimento de acordo com critérios claros, de forma mais justa possível, sendo imparcial e impessoal como seus alunos.

2.2. Avaliar ou Classificar.

O ato de avaliar como comentado anteriormente, deve ser um ato qualitativo o qual faça o aluno refletir/pensar para que futuramente possa se tornar um cidadão crítico na sociedade. Mas de forma geral as provas quantitativas que vem a refletir o currículo, que como Bigode (2014) afirma, são “quilômetros de conteúdos, milímetros de profundidade”, as quais cobram os diversos “macetes” ensinados aos alunos, afim de, cumprir o currículo. Ao aplicar provas quantitativas, avalia-se o mesmo quesito dos alunos (Capacidade em repetir/aplicar determinado algoritmo) de modo a classificar os estudantes, em bons em matemática ou não. Esta análise também pode ser observada nas falas de Sousa (1994), ao afirmar que,

O conceito de avaliação da aprendizagem que tradicionalmente tem como alvo o julgamento e a classificação do aluno necessita ser redirecionado, pois a competência ou incompetência do aluno resulta, em última instância, da competência ou incompetência da escola, não podendo, portanto, a avaliação escolar restringir-se a um de seus elementos, de forma isolada (Sousa, S.Z.L., 1994, p.46).

Segue que avaliar é um processo intrínseco ao ensino, percebesse que como Sousa (1994) afirma, a escola deve esgotar os meios para que os estudantes aprendam e apreendam o conteúdo. Mas ao avaliar pela capacidade em repetir “macetes” e técnicas, muito poucos são os estudantes que constituem significado a esta matemática, logo pode imaginar que existe a matemática da escola e a matemática do cotidiano e poucas são as vezes que elas têm relações. Ao classificar os alunos na escola, são muitos os malefícios psicológicos que podem afetar o interesse dos estudantes pela matemática, segue então que os professores devem desenvolver tarefas avaliativas com certa necessidade cognitiva, assim como diferentes formas avaliativas possibilitando atingir em grau avaliativo uma maior parcela dos estudantes.

3 Considerações

Este trabalho foi realizado por meio de uma pesquisa teórica e pela participação do projeto PIBID de Matemática em colégios de União da Vitória, o qual proporcionou o conhecimento prático e teórico no âmbito escolar. O ato de avaliar, muitas vezes gera discussões, sobre os métodos/técnicas utilizados. Um dos pontos chaves dos questionamentos

é a possibilidade de avaliar os estudantes no curto período de tempo em que trabalhamos com os mesmos. A partir das análises de casos e possibilidades de avaliar, fica claro que é possível, mesmo que, este ato venha de agora em diante apresentar uma reflexão mais profunda, sobre os objetivos, critérios, táticas, linguagem do processo avaliativo, os quais serão aplicados com os alunos.

Ao refletir sobre a realidade das escolas, fica cada vez mais claro que o ato de avaliar, marca os objetivos do professor, ao olhar cada habilidade desenvolvida/aprimorada de seus alunos. Disto, a avaliação será também um momento de aprendizado e reflexão, o qual possibilita uma análise do desempenho da turma, do professor e das relações entre professor e aluno. Assim como o crescimento cognitivo lógico, crítico, matemático o qual será incentivado pelo processo avaliativo em sala de aula.

Referências Bibliográficas

BIGODE; Entrevista com professor Bigode - canal UNIVESP sobre o PISA; Jornal GGN; Disponível em: <http://jornalggm.com.br/video/entrevista-com-professor-bigode-canal-univesp-sobre-o-pisa>, acesso 21/09/2014.

CINFOP, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores, Universidade Federal do Paraná, Coleção; Avaliação da Aprendizagem, **1 Fundamentos Teóricos do Processo de Avaliação na Sala de Aula**. Curitiba, editora UFPR, 2005.

PARANÁ, Secretaria do Estado da Educação. 2008. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Curitiba: SEED, 2008.

SILVA, Inês Regina, **Avaliar ou Medir?** Novos Tempos, Novas Medidas. Revista Educação Matemática, número 13, p.41 a 48, 2009.

SOUSA, Sandra Zákia Lian. **Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem**. In: SOUSA, Clarilza Prado de. Avaliação do rendimento escolar. 3-ed. São Paulo: Papirus, 1994, p.27-49.

STEIN, Mary Kay; SMITH Margaret Schan. **Tarefas Matemáticas como Quadro para a Reflexão da investigação à prática**. Revista: Educação Matemática, número 105, p.22 a 28, novembro e dezembro de 2009.

³ “Curto período” refere-se ao fato de que os acadêmicos do subgrupo de matemática, realizarem um rodízio entre três escolas da cidade a cada final de semestre, o que muitas vezes não permite um diagnóstico do crescimento individual de cada aluno.

QUÍMICA E INVESTIGAÇÃO: CINÉTICA QUÍMICA E AS VELOCIDADES DE REAÇÕES

Claudia Regina Kliemann

Juliana Sabardelotto

Kelly Karini Kunzler

Vitor Oscar da Silva

Resumo: O presente trabalho foi elaborado a partir de experimentos realizados com estudantes da segunda série do ensino médio do Colégio Estadual Jardim Gisele, tendo como objetivo articular os conhecimentos prévios sobre velocidade de reação que haviam sido trabalhados em sala de aula com o problema proposto, estimulando sua participação e despertando o senso crítico dos mesmos a respeito do tema “Cinética química- velocidade de uma reação”. Coube aos estudantes refletir, discutir e explicar os problemas que lhes foram apresentados. Após cada experimento observou-se que os estudantes resolveram as problemáticas propostas refletindo por meio de hipóteses a melhor maneira de resolvê-las.

Palavras-chave: Cinética - velocidade - investigação

Introdução

É papel do educador, ser o intermediário entre o conhecimento comum e o conhecimento científico. Dessa forma, pode-se utilizar as informações que o estudante já dispõe e, propor atividades que despertem o seu interesse para um conhecimento mais amplo.

Assim, é necessário buscar alternativas de ensino, propondo desafios e lançando dúvidas, sendo a experimentação por investigação um valioso e importante instrumento na construção do conhecimento, pois,

[...] com base nos conhecimentos que os alunos já possuem do seu contato cotidiano com o mundo, o problema proposto, a atividade de ensino criada a partir dele **venham despertar o interesse do aluno, estimular sua participação**, [...], gerar discussões e levar o aluno a participar das etapas do processo de resolução do problema. [...] de modo que ele comece a produzir o seu conhecimento por meio da interação entre pensar, sentir e fazer (AZEVEDO, 2010, p. 22).

No terceiro bimestre, um dos conteúdos trabalhados na 2ª série do ensino médio é a Cinética Química. Assim, buscando proporcionar uma forma de aprendizagem diferenciada em relação a este conteúdo, os integrantes do PIBID da UNIOESTE Toledo- Pr, juntamente com a professora, propuseram uma sequência de experimentos, realizados pelos próprios estudantes do ensino médio, para que pudessem compreender melhor o conceito, que foi abordado de forma investigativa com os estudantes do Colégio Estadual Jardim Gisele, localizado nesta cidade.

A investigação ocorreu em três etapas, sendo que a primeira relacionava a velocidade de uma reação com a queima do pavio da vela. A segunda etapa baseava-se nos fatores que alteram uma reação, utilizando comprimidos efervescentes. E, por último, elaboramos um questionário que foi desenvolvido em forma de debate. Portanto, a utilização de experimentos

2186

investigativos no ensino de química tem o intuito de tornar mais fácil a mediação entre o macroscópico e microscópico, partindo de conceitos conhecidos pelos estudantes, facilitando, assim, o entendimento e a assimilação dos conhecimentos científicos.

Desenvolvimento

VELOCIDADE DE REAÇÃO – QUEIMA DE UMA VELA

“A velocidade de reação é a variação da concentração de uma substância do sistema reacional por unidade de tempo. Durante uma reação química, a concentração de um reagente, ou dos reagentes, diminui com o tempo e a concentração dos produtos aumenta.” (KOTZ, 1897, p. 459).

Sabemos que a queima de uma vela é um fenômeno muito conhecido, porém será que se pode quantificar o valor dessa queima? O tempo total para que toda a parafina esteja consumida, será que é possível? Segundo Kotz (1897), podemos quantificar a velocidade de qualquer reação de diferentes substâncias. Assim, propomos um experimento de caráter investigativo no qual os estudantes foram divididos em grupos e tinham como tarefa calcular a velocidade da reação da queima de uma vela tendo em mãos os seguintes objetos: vela, régua, balanças, cronômetros, barbantes e fósforo. Foram dadas as instruções e depois pedimos que fizessem um relato das observações, de que maneira cada grupo resolveu o problema, deixamos em aberto ideias pelas quais os mesmos deveriam resolver tais problemas que lhes foram impostos. Conforme apresentado:

Estudante: *“Em primeiro medimos com a régua o tamanho da vela que deu 5,5 cm, depois com o barbante medimos a circunferência que media 12 mm; depois pegamos e assendemos a vela e ao mesmo tempo cronometramos o tempo que a vela levou para queimar totalmente que foi o total de 7 minutos e 32 segundos”.*

Na segunda etapa os estudantes realizaram o experimento com o comprimido efervescente, contando com os seguintes materiais: dois copos, água fria, água quente, comprimido efervescente e uma espátula. Também utilizamos o ácido sulfúrico, sendo esta etapa realizada pelos acadêmicos. Inicialmente os estudantes colocaram a mesma quantidade de água quente e fria nos copos, em seguida adicionaram o comprimido efervescente e observaram o ocorrido, sendo relatado em forma de debate durante o experimento. (Pedimos sempre a eles, o porquê das diferenças ocorridas e observadas).

Estudante 1: *“A reação no copo com água quente foi muito mais rápida que no copo com água fria, então a temperatura interfere diretamente na reação, quanto maior a temperatura,*

2187

maior a agitação das moléculas (energia cinética) sendo assim maior a velocidade de reação.”

Em seguida, adicionaram um comprimido inteiro e um triturado, em dois copos contendo água fria e observaram.

Estudante 2: *“Com ele moído a reação foi mais rápida devido à superfície de contato ter sido ampliada, foi possível observar também que quanto mais bolhas mais rápidas a velocidade de reação.”*

Depois disso, fizemos o procedimento do comprimido no ácido com água e ácido concentrado, sendo este um experimento demonstrativo. Os estudantes observaram o que ocorreu e chegaram à seguinte conclusão:

Estudante 3: *“Observamos que o comprimido se dissolveu mais rápido no recipiente com ácido + água mais não era o esperado. Isso ocorreu, pois o comprimido tinha mais afinidade com a água, se dissolvendo mais rápido nela. Se não fosse por isso, iria se dissolver mais rápido por causa da quantidade de colisões entre as moléculas do ácido concentrado e o comprimido.”*

Para concluir o experimento investigativo, realizamos um debate durante uma aula de química para relacionar a percepção dos estudantes partindo do conhecimento científico, obtido em laboratório, para o conhecimento do cotidiano. O debate iniciou com as seguintes perguntas e as respectivas respostas:

Acadêmico: *“Para remover uma mancha de um prato de porcelana fez-se o seguinte: cobriu-se a mancha com meio copo de água fria adicionaram-se algumas gotas de vinagre e deixou-se por uma noite. No dia seguinte a mancha havia clareado levemente. Usando apenas água e vinagre, sugira duas alterações no procedimento de tal modo que a remoção da mancha possa ocorrer em menor tempo.”*

Estudante 4: *“Coloca água quente que vai aumenta a temperatura ou coloca mais vinagre pra aumenta a concentração dos reagentes.”*

Acadêmico: *“Mas daí quando coloca mais vinagre o que, que vai acontecer?”*

Estudante 5: *“Tá aumentando a concentração dos reagente e vai aumenta a velocidade da reação.”*

Acadêmico: *“Qual é a diferença entre sonrisal e eno®?”*

Estudante 6: *“O eno® é em pózinho e vai reagir mais rápido que o comprimido porque a superfície de contato é maior que a outra. As moléculas estão mais dispersas no pó, quando entrar em contato com a água vai ser mais rápido, porque as moléculas tem maior movimento que aumenta a energia cinética que aumenta a velocidade da reação. Vai começar a se dissolver devagar, porque ela vai ta em comprimido (...) vai se dissolver mais rápido porque elas já vão tá separada não vai precisar se separar porque da superfície de contato.”*

Acadêmico: “Exemplos do cotidiano.”

Estudantes: “*Panela de pressão, papel alumínio na carne, comida na geladeira e no freezer*”.

Com isso, podemos perceber que o experimento obteve resultados proveitosos, pois os estudantes conseguiram assimilar seus conhecimentos prévios com aqueles adquiridos em laboratório e conseguiram levar esses conhecimentos para o cotidiano.

Considerações finais

Frequentemente, verificamos na sala de aula uma grande dificuldade dos estudantes em relacionar os conhecimentos científicos com seus conhecimentos do cotidiano. De um lado temos a ciência que explica por meio de fórmulas e teorias bem elaboradas os conhecimentos científicos, de outro temos o conhecimento do cotidiano que nos proporciona um jeito prático de aprender e explicar os fenômenos. Ao unir ciência e cotidiano temos um novo método de ensinar e pudemos perceber que, com isso, o estudante consegue relacionar, por si próprio o que vê no dia a dia com as teorias estudadas, formulando hipóteses e explicando fatos que, antes, eram superficiais. Assim, pode-se dizer que o experimento investigativo constitui uma abordagem eficaz no aprendizado.

2189

Referências Bibliográficas:

Azevedo, M. C. P. S. Ensino por investigação: problematizando as atividades em sala de aula. In CARVALHO, A. M. P. (Org.). Ensino de Ciências: unindo a pesquisa e a prática. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2010. p. 19-33.

Kotz, John C.; Treichel Jr., Paul; Macedo, Horácio Química & reações químicas LTC – Livros Técnicos e Científicos Rio de Janeiro 1897

REDUZIR É O COMEÇO

Erick Parize¹
Bernardo Ozorio²

Resumo: Esse trabalho teve como principal objetivo explanar sobre a educação ambiental e as mudanças que podem ser feitas não só no âmbito escolar, mas social como um todo e despertar a curiosidade de alunos de 9º ano de uma escola estadual na periferia de Ponta Grossa uma visão diferenciada sobre o assunto. Foram feitas aulas explicativas sobre os conceitos que envolvem o meio ambiente, como redução, reutilização, reciclagem, sustentabilidade, uso de energias renováveis, etc. Durante as aulas os discentes tiveram diversas reações e colocaram seus pontos de vista, e por fim puderam expressar suas opiniões por meio de desenhos.

Palavras-chave: Sustentabilidade. Educação Ambiental. Prática-Docente.

I - Introdução

Um dos grandes problemas atuais nos centros urbanos é a produção desenfreada de produtos que, mais tarde se tornam dejetos, sem destino adequado, o lixo urbano.

Olhando por um aspecto cultural, uma das causas desse problema é o consumo exagerado e, na maioria das vezes, por motivos fúteis. Essa cultura consumista já atravessa quase 100 anos, principalmente nos países do ocidente como símbolo de progresso e assim chegou ao Brasil, sem que houvesse uma conscientização para que antes de proceder a troca de algo, considerar o reaproveitamento ou a reciclagem como estratégia de redução.

No ponto de vista de Sewell (1978), “a eliminação da obsolescência planejada é a chave da minimização dos resíduos: afinal, produzir um refrigerador que funcionem doze anos ao invés de oito significa ter um terço de refrigeradores a menos no lixo durante esse mesmo período de tempo” (1992, Layrargues, p.3).

O consumo gera impacto socioambiental. Um dos motivos de todo esse impacto é nos dado por Durning (1992) “Os eletrodomésticos fabricados em 1950 eram muito mais resistentes do que os produzidos atualmente: eram fabricados para durar e não quebravam com facilidade; caso quebrassem, seu conserto era economicamente viável, o que atualmente não é mais verdadeiro” (1992, Layrargues, p.3), Isso nos faz repensar que o problema, com toda a certeza, não cai apenas nas mãos das pessoas que consomem sem nenhuma

¹Autor: Acadêmico do curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: erickparize@gmail.com

²Co-autor: Acadêmico do curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: boyurk@hotmail.com

consciência, mas que isso nos é forçado pelo capitalismo, pois o incentivo é (financeiro, inclusive) para comprar um novo objeto e se desfazer do usado.

Outro autor ainda esclarece

Desde que Adam Smith afirmou que a produção tem como finalidade o consumo, a economia estabeleceu como objetivo aumentá-lo, e ele passou a ser entendido culturalmente como sinônimo de bem-estar. O problema é que atualmente o consumismo é visto também como responsável por uma série de problemas ambientais, e desse modo, não pode mais ser compreendido unicamente como sinônimo de felicidade. (Ekins, 1998, p. 6-9)

Reduzir é o começo para minimizar o problema do lixo gerado, que no Brasil trazem dados assustadores:

Toneladas de resíduos são produzidas na cidade e descartadas todos os dias em lixões. Segundo dados informados pela Associação Brasileira de Empresas de Limpeza Pública e Resíduos Especiais (Abrelpe), o Brasil produziu 60,8 milhões de toneladas de resíduos sólidos urbanos em 2010, quantia 6,8% superior ao registrado em 2009 e seis vezes superior ao índice de crescimento populacional urbano apurado no mesmo período.

Estima-se que 57,6% desse volume coletado seja composto por materiais recicláveis como papel, plástico, vidro, latas de alumínio e embalagens PET, que poderiam ter sido separados e encaminhados para coleta seletiva e reaproveitados em processos de reciclagem. (Loga - Logística Ambiental de São Paulo, 2014)

2191

Reduzir, reutilizar e reciclar são ações que andam juntas, mas todos devem ter em mente, que a redução do consumo deve estar à frente da reutilização e da reciclagem. Esse é o discurso ecológico dos 3 R's. Mais um R poderia ser agregado a esse princípio, representando o Repensar, é a ação que viria a frente de todas as anteriores.

Para provocar esse “Repensar atitudes e hábitos” é preciso educar e para amparar esse direito do cidadão leis tem sido criadas:

A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal. Como parte do processo educativo mais amplo, todos têm direito à educação ambiental(...) Entende-se que todas as pessoas têm direito a educação ambiental em todos os níveis dentro da escola e que essa educação deve estar colocada de maneira essencial dentro da grade curricular. (Lei Nº 9.795, 27 DE ABRIL DE 1999)

Segundo o Programa Nacional de Educação Ambiental - ProNEA (BRASIL, 2005, p. 106): “A educação ambiental está contribuindo para a construção de sociedades sustentáveis, com pessoas atuantes e felizes em todo o Brasil”

Trabalhar na perspectiva da Educação ambiental pode abranger diversas dimensões:

Educação sobre o ambiente – informativa, com enfoque na aquisição de conhecimentos, curricular, em que o meio ambiente se torna um objeto de aprendizado. Apesar de o conhecimento ser importante para uma leitura crítica da

realidade e para se buscar formas concretas de se atuar sobre os problemas ambientais, ele isolado não basta;

Educação no meio ambiente – vivencial e naturalizante, em que se propicia o contato com a natureza ou com passeios no entorno da escola como contextos para a aprendizagem ambiental. Com passeios, observação da natureza, esportes ao ar livre, ecoturismo, o meio ambiente oferece vivências experimentais tornando-se um meio de aprendizado;

Educação para o ambiente – construtivista, busca engajar ativamente por meio de projetos de intervenção sócio ambiental que previnam problemas ambientais. Muitas vezes traz uma visão crítica dos processos históricos de construção da sociedade ocidental, e o meio ambiente se torna meta do aprendizado. (Layrargues, 2002)

A partir do tema gerador “Copa do Mundo 2014” foi organizada atividades escolares com uma abordagem que reunisse todas essas questões socioambientais, para possibilitar aos alunos uma reflexão sobre o princípio dos 3R's.

II – METODOLOGIA

Essa ação foi realizada a partir do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), numa parceria entre escola de ensino básico e universidade.

O trabalho foi aplicado nos dias 15 e 26 de maio de 2014, para os alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola de periferia na cidade de Ponta Grossa, Paraná, a fim de obter uma discussão sobre o tema meio ambiente e sustentabilidade. A turma possui em média 30 alunos entre meninos e meninas dentre 13 a 16 anos, moradores das proximidades da escola.

Esta foi à primeira ação do PIBID na escola neste ano de 2014, visando além da Educação ambiental, o aprimoramento da relação professor/aluno.

A aplicação da atividade proposta em sala de aula foi feita em três aulas, correspondendo a três etapas.

Na primeira etapa os alunos foram apresentados ao que seria a “Educação sobre o meio ambiente” com conceitos sobre redução, consumismo exacerbado, reutilização, reciclagem, desde a separação consciente de materiais até a completa transformação destes; sustentabilidade e práticas sustentáveis; energias renováveis e não renováveis e seus impactos sobre o meio ambiente. - Além de dar ênfase na importância desse movimento no Brasil durante o período da realização da Copa do Mundo de Futebol 2014, foram apresentadas ações de sustentabilidade realizadas em alguns países participantes desse evento que possui abrangência mundial.

2192

Na segunda etapa os discentes foram indagados sobre os problemas ambientais existentes ao redor da escola que eles identificavam com maior evidência. Eles também foram questionados se a separação de lixo no bairro e se em suas casas era uma ação comum e como é o recolhimento do lixo reciclável e do não reciclável. Uma discussão sobre como amenizar todos esses impactos ambientais e o que eles poderiam fazer para iniciar práticas sustentáveis dentro do ambiente que eles vivem foi provocada -.

Na terceira etapa os alunos foram incentivados a expressar-se através de desenhos que demonstrassem os significados da abordagem sobre que Educação Ambiental.

Após o projeto aplicou-se um questionário aos alunos para saber sua opinião sobre o projeto.

III - RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante o questionário aplicado muitos alunos destacaram a importância do PIBID dentro do ambiente escolar em relação à educação ambiental sendo, segundo um aluno, um projeto “interessante, pois nos ajuda a repensar, nos traz novas ideias, muitos alunos não estão acostumados, há uma conscientização sobre assuntos que nem percebemos”,

2193

Os alunos criaram uma visão crítica e consciente sobre os conceitos apresentados na primeira etapa do trabalho. Vale destacar que no debate na segunda etapa, os alunos relacionaram os problemas ambientais com o dia a dia, como era esperado, um aluno manifestou “o projeto nos ajuda a aprender sobre os assuntos debatidos de uma maneira divertida e em grupo”. Outro aluno expressou sobre as mudanças em suas ações “*agora presto mais atenção nos meus atos, com o lixo que jogo, se são jogados nos devidos lugares*”.

Houve mudança no hábito dentro da sala de aula e do ambiente escolar com o uso das latas de lixo identificadas pelas cores, que passaram a receber mais dejetos, separado em seu devido lugar, segundo um aluno “*O projeto é muito importante tanto para a escola como para a sociedade*”.

Outro aspecto importante foi à liberdade dada aos alunos sobre a criação dos desenhos. Demonstrando-se criativos e alguns altamente críticos. Segundo a maioria a elaboração dos desenhos foi a melhor parte do projeto.

A criatividade pode ser definida como o somatório da imaginação, realização, expressão e construção. A infância é considerada por todos uma fase feliz. Nesse momento se criam novos mundos a partir de desenhos ou de modelagem plástica. Seguem-se a evolução natural e a criança passa pela adolescência e transforma-se em adulto. Aí muita gente descobre que perdeu a disposição para criar, que não é mais criança (nota-se a semelhança das palavras criação e criança). Porém, ninguém

observa que, se a disposição foi perdida, a capacidade de criar permanece!
(Montenegro, 2004)

A relação professor-aluno se fortaleceu a partir dessa atividade, que foi valorizada com uma exposição dos trabalhos em uma MOSTRA organizada e realizada no espaço da Universidade com a qual a escola está vinculada.

IV – CONCLUSÃO

Essa atividade provocou notória mudança nas ações de alguns alunos. Percebeu-se também que há curiosidade de saber mais a respeito do meio ambiente e da sustentabilidade, e que a escola é o melhor lugar para se abordar estes assuntos. Diante das reações, percebeu-se a reflexão por parte dos discentes que ajudará na formação do mesmo.

V – REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA*. 3.ed. Brasília: MEC/MMA, 2005, p. 102.

EKINS, P. *Uma noção subversiva*. O Correio da Unesco, Rio de Janeiro, 1998, p.6-9.

FERREIRA, A. B. H. *Aurélio, o dicionário da língua portuguesa*. Nova fronteira, 2003.

LAYRARGUES, P. *Educação no processo da gestão ambiental: criando vontades políticas, promovendo a mudança*. In: SIMPÓSIO SUL BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 2002, p. 127-144.

LAYRARGUES, P. *O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem e suas implicações para a educação ambiental*. São Paulo, 2002, p.3

LOGA – Logística Ambiental de São Paulo S/A – São Paulo, 2014. Disponível em <http://www.loga.com.br/content.asp?CP=LOGA&PG=LG_I07>, Acesso em 23/08/2014

MONTENEGRO, G. A. *A Invenção do Projeto: a criatividade aplicada ao desenho industrial, arquitetura, comunicação visual*. São Paulo, 2004.

REFLEXÃO SOBRE A INTEGRAÇÃO DO SISTEMA LOCOMOTOR EM UMA PROPOSTA INVESTIGATIVA

Aline Viana¹

Bruna Caroline Kotz Kliemann²

Bárbara Grace Tobaldini de Lima³

Resumo: Os conteúdos da disciplina de Biologia são tradicionalmente abordados de maneira fragmentada o que pode propiciar uma aprendizagem isolada dos conceitos. O objetivo desse trabalho foi refletir sobre uma proposta de ensino investigativo que buscou integrar os conteúdos de sistema ósseo, articular e muscular, bem como proporcionar aos alunos a aprendizagem que relacione os conteúdos científicos, e sua relação com o cotidiano. Assim o presente trabalho é uma reflexão de uma proposta investigativa, realizada em uma escola pública, desenvolvido por bolsistas do PIBID do Subprojeto Biologia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. As atividades realizadas tiveram o intuito de articular os diferentes sistemas. Verificou-se a partir da análise das atividades que os alunos conseguiram relacionar melhor os conceitos, organizar suas ideias e entender o que é necessário para que os sistemas trabalhem juntos.

Palavras-chave: Proposta investigativa. Integração ensino de Biologia. Sistema locomotor.

Introdução

A abordagem dos conteúdos da disciplina de Biologia do ensino médio ainda é realizada por muitos professores de maneira fragmentada o que pode propiciar uma aprendizagem isolada dos conceitos. A fragmentação do conhecimento em disciplinas distanciam os alunos da experiência e o pensamento crítico das práticas escolares (CORREIA, 2004; WILSEK; TOSIN, 2011; VANZELA; BALBO; JUSTINA, 2007). É notável que uma forma didática tradicional, especialmente na área biológica, impossibilita que os alunos consigam relacionar o conteúdo estudado com o cotidiano, fazendo-o acreditar que o que se está estudando não tem relação com a sua realidade, tornando o conteúdo desinteressante (SILVA JUNIOR; BARBOSA, 2009).

Segundo Pedracini et al. (2007) nem sempre o ensino proporcionado nas escolas permite que o aluno aprenda os conhecimentos científicos de modo a conseguir compreendê-los, questioná-los e utilizá-los. A aprendizagem só será válida se o desenvolvimento dos conteúdos envolver a ação do aluno (AZEVEDO, 2004). Nesse contexto, nas últimas décadas muitas pesquisas e reflexões têm sido realizadas na busca de estratégias para lidar com as dificuldades na aprendizagem de conteúdos científicos pelos estudantes, e é dentro desta

2195

¹Acadêmica do curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – alineee_viana@hotmail.com.

²Acadêmica do curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – bruna.kli@gmail.com.

³Docente do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS – tobaldinibg@gmail.com.

perspectiva que o ensino de Biologia por investigação se torna uma importante estratégia de ensino e aprendizagem (SÁ et al, 2007).

A proposta do ensino com base na investigação possibilita o aprimoramento do raciocínio, autonomia, tomada de decisões dos alunos, bem como a cooperação entre eles, capacidade de avaliação e de resolução de problemas além de possibilitar que compreendam a natureza do trabalho científico (ZÔMPERO; LABURÚ, 2011; SÁ et al, 2007).

A Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste participa oficialmente do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) desde maio de 2010, e o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas campus de Cascavel, fez parte desse programa com o subprojeto “Ensino de ciências e biologia por investigação: uma relação entre teoria e prática”. As atividades desse subprojeto envolviam tanto as ações de docência no espaço escolar, como também, discussões teóricas na universidade e no caso desse subprojeto, as ações foram encerradas em dezembro de 2013.

Entre as atividades a serem realizadas no espaço escolar, os alunos aplicaram Módulos Didáticos (MD) na perspectiva do Ensino Por Investigação (EPI), o relato de uma dessas ações são contempladas no presente resumo. Assim, o trabalho tem como objetivo refletir sobre o desenvolvimento da proposta que buscou integrar os conteúdos de sistema ósseo, articular e muscular, bem como proporcionar aos alunos do 2º ano do Ensino Médio uma aprendizagem que relaciona os conteúdos científicos com as atividades cotidianas.

2196

Desenvolvimento

O MD foi aplicado em 10 horas-aulas da disciplina de biologia trabalhando os conteúdos de sistema ósseo, muscular e articular em uma abordagem do EPI, com o intuito da participação ativa do aluno e de forma a superar a visão fragmentada que os livros didáticos e a maioria dos professores utilizam ao trabalhar esses conteúdos.

A primeira aula foi iniciada com a visualização de imagens mostrando pessoas carregando algum objeto e em seguida, o questionamento “o que possibilita levantarmos um objeto?”. No decorrer das 10 aulas, todas as atividades realizadas tiveram o intuito de auxiliar o aluno de modo que ao final do módulo, eles conseguissem responder sozinhos ao problema proposto inicialmente.

A atividade seguinte à visualização das imagens foi a realização de uma prática, na qual, os alunos divididos em grupos deveriam levantar objetos de tamanhos e massas variadas

e descrever minuciosamente o que foi preciso para que eles conseguissem erguer os objetos. Essa descrição foi anotada para ser retomada posteriormente.

Nas aulas seguintes, foram trabalhados conceitos e nomes científicos dos conteúdos de sistema ósseo, muscular e articular, partindo das respostas e descrições feitas pelos alunos nas aulas anteriores. Nesse momento, sentiu-se a necessidade de utilizar uma abordagem expositiva, porém de forma que houvesse a participação do aluno. Assim, foram feitos esquemas pelas bolsistas para organizar as ideias.

Como forma de avaliação, foi entregue estudos de casos para os alunos resolverem. Além disso, foi sugerido a eles, a elaboração de uma paródia abordando os conteúdos trabalhados durante o módulo didático com o propósito de responderem ao problema inicial. Entretanto, a maioria da turma não produziu a paródia. Para esses alunos, foi proposto a produção de um texto com base nos assuntos tratados na paródia.

Ressalta-se que as bolsistas utilizaram uma metodologia na qual, os alunos deveriam buscar respostas para suas dúvidas e a partir disso que o conteúdo era trabalhado, sempre relacionando os três sistemas, ou seja, o conteúdo não foi imposto para o aluno e nem foi trabalhado de forma fragmentada.

2197

Conclusão

A abordagem investigativa permitiu a integração dos conteúdos do sistema ósseo, muscular e articular, os quais normalmente são trabalhados de forma fragmentada. Além disso, propiciou a participação mais ativa dos alunos, fato esse, que normalmente não ocorre nas aulas expositivas as quais estão acostumados. Esse foi um obstáculo no desenvolvimento do módulo didático, pois nem as bolsistas e nem os alunos estavam acostumados com essa abordagem e tiveram dificuldades de adaptação a nova metodologia. Porém essas dificuldades foram sanadas, a partir do momento que os alunos compreenderam a importância da participação deles no processo de ensino e aprendizagem.

Apesar das dificuldades, ao final da aplicação do MD e mediante a análise das atividades, verificou-se que os alunos conseguiram relacionar melhor os conceitos, conseguiram organizar suas ideias e entender que é necessário que os sistemas trabalhem juntos para realização do movimento. E não de forma fragmentada como é apresentado nos livros didáticos.

Referências Bibliográficas

AZEVEDO, M. C. P. S. Ensino por investigação: problematizando as atividades em sala de aula. **Ensino de Ciências-unindo a pesquisa e a prática**, p. 19, 2004.

CORREIA, P. R. M. et al. A Bioquímica como ferramenta interdisciplinar: Vencendo o desafio da integração de conteúdos no Ensino Médio. **Química Nova na Escola**, n. 19, p. 19-23, 2004.

PEDRANCINI, V. D. et al. Ensino e aprendizagem de Biologia no ensino médio e a apropriação do saber científico e biotecnológico. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 6, n. 2, p. 299-309, 2007.

SÁ, E. F. et al. As características das atividades investigativas segundo tutores e coordenadores de um curso de especialização em ensino de ciências. **Atas do VI ENPEC- Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, 2007.

SILVA JUNIOR A. N., BARBOSA J. A. R. Repensando o Ensino de Ciências e de Biologia na Educação Básica: o Caminho para a Construção do Conhecimento Científico e Biotecnológico. **Democratizar**, v. III, n. 1, 2009.

VANZELA. E. C., BALBO. S.L, JUSTINA, L. A. D. A integração dos sistemas fisiológicos e sua compreensão por alunos do nível médio. **Arq Mudi**, v.11 n.3, p.9-12. 2007.

2198

WILSEK, M. A. G., TOSIN, J. A. P. Ensinar e Aprender Ciências no Ensino Fundamental com Atividades Investigativas através da resolução de problemas. **Secretaria de Estado da Educação, Paraná. Disponível em** < <http://www.diaadiaeducação.pr.gov.br/portals/pde/arquivos>. Acesso em, v. 5, n. 03, 2011.

ZÔMPERO, A. F., LABURÚ, C. E. Atividades investigativas no ensino de ciências: aspectos históricos e diferentes abordagens. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 13, n. 3, p. 67, 2011.

REFLEXÕES ACERCA DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE LONDRINA PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA

Pamela Suelen Dalago
Caroline de Souza Vieira
Claudio Lísias Gonçalves
Ana Cláudia Saladini

Resumo: Este trabalho teve como objetivo analisar os conteúdos da Proposta Pedagógica da Educação Física adotada pelos professores da Rede Municipal De Ensino de Londrina, mais especificamente aqueles sugeridos para a Educação Infantil, refletindo e discutindo sobre os conteúdos abordados no primeiro bimestre do ano corrente de acordo com o planejamento anual do professor. O estudo foi realizado por meio de uma pesquisa em conjunto com os estudantes do PIBID, com o professor supervisor e orientador. A partir das aulas que assistimos e das pesquisas sobre o conteúdo, tentamos pontuar a o que falta na proposta e ajudar a explicar um conteúdo desta. Concluímos que a proposta é um avanço para a área da Educação Física, pois distribui seus conteúdos propondo que os alunos reflitam sobre eles, mas apesar disso, ainda apresenta uma falta em sua estruturação quanto a um esclarecimento dos conteúdos, por isso o seu processo de reformulação não deve parar.

Palavras Chaves: Proposta Pedagógica. Conteúdo. Educação Física. Educação Infantil.

Introdução

A proposta deste trabalho surgiu ao nos depararmos, durante a realização de nossas atividades do PIBID, com as dificuldades que a Educação Física vem passando há muito tempo, para estabelecer sua própria identidade. Atualmente no Município de Londrina em se tratando de Educação Infantil, a disciplina de Educação Física aparece apenas no currículo das escolas municipais porque é obrigatória*, mas em caso de outros centros e/ou instituições filantrópicas que atendem esta faixa etária, estes, nem sempre colocam esta disciplina no currículo, pois não compreendem seu sentido e significado.

Para este estudo foi levado em conta o papel da Educação Física na escola que deve oferecer situações de ensino aprendizagem para que os alunos possam construir e compreender a sua motricidade. (Proposta Pedagógica, 2014 p. 01):

Assim, essa disciplina poderá auxiliar na formação de um sujeito crítico, autônomo e reflexivo, que entenda o significado do movimento culturalmente construído, que se preocupa e tem condições de apresentar significado para quaisquer gestos, atitudes, movimentos, jogos, danças, esportes e outras manifestações de soma cultura.

Com o objetivo de entendermos melhor os conteúdos da Educação Física, desenvolvemos este trabalho analisando a Proposta Pedagógica do Município de Londrina, mais especificamente aqueles sugeridos para a Educação Infantil, refletindo e discutindo sobre os conteúdos abordados no primeiro bimestre do ano corrente de acordo com o planejamento anual do professor.

Referencial Teórico

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento que norteia as ações da escola, planejando as posições sociais, políticas, culturais e religiosas, levando em conta sempre o estudante e elaborado por toda equipe pedagógica da escola.

A Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Londrina para a Educação Física tem como objetivo geral o desenvolvimento da criança em seus aspectos cognitivo, social, moral, afetivo e físico. Esta foi organizada de modo a enfatizar igualmente todos esses aspectos, visto que pretende o desenvolvimento global e harmonioso da criança, numa perspectiva construtivista. Esta proposta entende a disciplina de Educação Física, como uma prática pedagógica que trata da cultura corporal e do movimento.

Esta proposta da Rede Municipal de Londrina foi construída pelo coletivo de professores da área ao longo da história da rede municipal de ensino, sendo reformulada e discutida mensalmente ou anualmente durante as reuniões dos grupos de estudos de cada região do município de Londrina. Os conteúdos foram divididos em quatro eixos temáticos: “O movimento em construção e estruturação”, “O movimento e as manifestações lúdicas e esportivas”, “O movimento em expressão e ritmo” e “O movimento e a saúde”.

2200

1. Metodologia

Este trabalho foi construído por bolsistas que fazem parte do PIBID (Projeto de Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência), junto ao Professor Supervisor e a professora coordenadora do trabalho. Em um primeiro momento foram discutidos os conteúdos da proposta adotada pelo município, seguido de estudos e pesquisas realizadas pelos bolsistas, sobre os conteúdos que foram ministrados no primeiro bimestre do ano corrente. As aulas ministradas pelo professor supervisor que acompanhamos também serviram como forma de estudo e análise desses conteúdos. Os conteúdos abordados nesse estudo foram: O corpo Humano; Percepção Espacial; Lateralidade Corporal; Equilíbrio Corporal; Coordenação Motora, mas para haver uma maior explicação do trabalho resolvemos nos aprofundar apenas em um conteúdo e tentar mostrar essa correlação que fizemos entre as aulas, o que pensamos sobre o conteúdo e sobre o que pesquisamos.

2. Desenvolvimento

4.1. Lateralidade Corporal

No início quando o professor propôs a nós bolsistas que pensássemos sobre o conteúdo de lateralidade corporal, pois este seria o próximo conteúdo das aulas, a primeira ideia foi sobre: “como ensinar aos estudantes direita e esquerda, sendo assim tão pequenos, sem que usássemos da janela da sala como referência, ou que carimbássemos um desenho em cada mão da criança, para identificar o lado direito e o esquerdo, pois foi a forma como a maioria de nós aprendemos”. Então resolvemos ir pesquisar a fundo, desde a proposta que tínhamos em mãos até na internet e em livros mais tecnicistas, estes nos declara a lateralidade como o ensino de direita e esquerda, já a proposta pedia ao contrário, esta dizia como o ensino dos lados do corpo, mas sem uma explicação ampla.

Mas depois de muita discussão e pesquisa, chegamos à conclusão que lateralidade poderia ser tratada ao pé da letra, como os lados do corpo, sendo que assim este conteúdo tem por objetivo o ensino da estrutura corporal de predominância perceptiva que envolve noção e nomenclatura e está relacionada à compreensão sobre os lados do corpo que permite o conhecimento sobre si mesmo e sua relação com os objetos, imagens e símbolos, caracterizando os nomes dos lados do corpo como, frente e atrás, dentro e fora, direita e esquerda (de um lado e do outro do corpo) e em cima e em baixo.

A partir daí resolvemos então colocar este conceito de lateralidade em prática e levar para as aulas, assim que começamos a explicar para eles cada lado que o corpo possuía, e proporcionar que eles entendessem qual parte do corpo ficava em qual lado do corpo, neles mesmos e nos amigos também. Para isso foi necessário duas aulas, depois de uma longa conversa com os estudantes sobre os lados do corpo e contextualizando a partir das respostas deles e de algumas perguntas norteadoras que tínhamos, foram realizando as duas atividades. A primeira delas foi “mestre mandou”. Nessa atividade o professor ordenava que eles colocassem a mão em um dos lados do seu próprio corpo ou no corpo do amigo mais próximo, no lado que ele determinou. Na atividade seguinte os estudantes foram divididos em dois grupos e cada um recebeu um dado, em cada face do dado continha uma imagem que evidenciava um lado do corpo. Um estudante por vez jogava o dado e mostrava em seu corpo ou no do amigo qual lado era aquele. A partir dessas aulas, foram montadas avaliações com desenhos que evidenciavam os lados do corpo, sendo distribuída uma avaliação por aluno, em sala, e está era lida pelo professor junto com a turma, que pedia para que eles pintassem a figura que estava mais evidenciando o lado do corpo que estava pedindo na pergunta. Assim

2201

podemos perceber que o processo de ensino aprendizagem foi desenvolvido, pois todos os alunos conseguiram fazer a atividade, mostrando a compreensão sobre o assunto.

3. Considerações Finais

Com este trabalho pudemos perceber que a Proposta Pedagógica para a Educação Física no Município de Londrina, apresenta os conteúdos a serem ensinados de uma forma pouco aprofundada. Sentimos falta da fundamentação teórica dos conteúdos que nos permita identificar as bases epistemológicas sobre as quais esta disciplina se estrutura e também a falta de clareza quanto à sustentação teórica para a área de Educação Física.

Isto pode fazer com que os professores fiquem confusos quanto o que deve ser ensinado e a forma de ensinar, percebemos também a falta de atividades para exemplo. Trata-se, a proposta, de um trabalho muito significativo que envolveu todo o grupo de docentes do município. Gostaríamos de destacar a importância desse processo, pois todos têm voz e vez e as decisões são tomadas pelo coletivo. Pensamos que, com o intuito de tornar o documento mais claro e reafirmar a sua pertinência no cotidiano do professor, a proposta poderia ser retomada para que o exercício da reflexão sobre a prática docente e sobre os conteúdos a serem ensinados possam auxiliar a Educação Física a cumprir seu papel na educação dos estudantes.

2202

4. Referências Bibliográficas:

GODDAL, T; HOSPITAL, A. **150 propostas de atividades motoras para a Educação Infantil (de 3 a 6 anos)**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PALMA, A. P. T. V. et al. **Educação Física e a Organização Curricular**: ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio. Londrina: EDUEL, 2010.

Professores da Rede Municipal de Londrina, Região Norte. **Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino**: Educação Física. Londrina: 2014.

REFLEXÕES SOBRE UMA PROPOSTA PARA O DESENVOLVIMENTO DE CONCEITOS SOBRE O ÁTOMO

Eduardo Rengel¹
Luana Damiane Hurko²
Mauro César Rufino³
Lauro Luiz Samojeden⁴

Resumo: *Esta sequência de aulas teve como principal objetivo desenvolver conceitos relevantes sobre o átomo para melhor interpretação de fenômenos elétricos, tendo como referência a Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel. A proposta foi desenvolvida no âmbito do PIBID de Física da UFPR, em uma turma do terceiro ano do Ensino Médio de um Colégio da Rede Pública Estadual do Paraná, na cidade de Curitiba, que adota o sistema de blocos. Como forma de investigação das concepções prévias dos alunos, foi aplicado um questionário. Em seguida, foram desenvolvidas aulas com enfoque histórico que abordavam a evolução dos modelos atômicos, sendo esse parcialmente adequado à turma. Ao final do semestre, uma atividade lúdica sobre corrente elétrica e os principais elementos de um circuito elétrico foi realizada, obtendo assim maior interesse por parte dos alunos.*

Palavras-chave: Modelos Atômicos. Enfoque Histórico. Aprendizagem Significativa.

Introdução

No ensino de Física é fundamental a construção do saber através da análise e discussão dos fatos históricos, nos quais as teorias e modelos foram criados. A partir do entendimento da evolução das teorias e modelos científicos, espera-se que os educandos compreendam o processo da construção do conhecimento e sejam estimulados a desenvolver hábitos de investigação e pesquisa, para uma atuação crítica no meio em que vivem.

Os conhecimentos no campo da eletricidade, por sua vez, estabelecem relações de fundamental importância com os conhecimentos sobre o modelo atômico e a estrutura da matéria. Torna-se pertinente ter clara compreensão acerca do átomo à medida que esta pode facilitar a aprendizagem dos fenômenos elétricos, no momento em que estes são abordados.

A partir desta ideia, foi planejada uma sequência de aulas com enfoque na história dos modelos atômicos, tendo como base as ideias de subsunção e organizadores prévios da Teoria de Aprendizagem Significativa de Ausubel. Esta proposta de aulas foi aplicada no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da UFPR (Universidade Federal do Paraná) em um colégio da Rede Pública Estadual de Curitiba, para uma turma da 3ª série do Ensino Médio, no início do segundo semestre do ano de 2013 e que adota o sistema de blocos.

Durante muito tempo se pensa e se estuda sobre a estrutura da matéria, sendo que, o contexto histórico em que cada pensador vive, influencia nas ideias desenvolvidas por eles. Abordar a história

¹ Universidade Federal do Paraná/Bolsista de Iniciação à Docência, er10@fisica.ufpr.br

² Universidade Federal do Paraná /Bolsista de Iniciação à Docência, ldh11@fisica.ufpr.br

³ Universidade Federal do Paraná /Professor da Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná, mauroruffino@seed.pr.gov.br

⁴ Universidade Federal do Paraná /Departamento de Física, samojed@fisica.ufpr.br

do desenvolvimento do átomo se torna importante para que o aluno compreenda a evolução das ideias e conceitos utilizados no estudo da eletricidade, contribuindo também para a percepção de um conhecimento construído pelo homem de forma não linear.

De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, a utilização do enfoque histórico no Ensino de Física *“permite [...] compreender a construção do conhecimento físico como um processo histórico, em estreita relação com as condições sociais, políticas e econômicas de uma determinada época”* (BRASIL, 2006, p. 64).

Para Ausubel, a aprendizagem significativa de um conceito depende fundamentalmente de conhecimentos específicos já existentes na estrutura cognitiva, sendo esses denominados *subsunçores*. O processo, segundo ele, *“ocorre quando a nova informação ancora-se em subsunçores relevantes preexistentes na estrutura cognitiva de quem aprende”* (apud MOREIRA; MASINI, 2006, p. 17).

A utilização de *organizadores prévios* é recomendada por Ausubel para o desenvolvimento de subsunçores, facilitando a aprendizagem seguinte. Organizadores prévios são materiais apresentados antes do material a ser aprendido e seu uso é proposto por Ausubel como estratégia para *“manipular a estrutura cognitiva a fim de facilitar a aprendizagem significativa”* (apud MOREIRA; MASINI, 2006, p. 21).

Embora o principal objetivo da proposta de aulas tenha sido desenvolver conceitos relevantes sobre o átomo, a fim de facilitar a aprendizagem significativa do conteúdo de eletricidade, ela não é um organizador prévio, pois não contempla todas as suas características.

2204

Desenvolvimento

Para o início das intervenções, foi elaborado e aplicado um questionário com quatro perguntas sobre constituição da matéria e o átomo, como forma de investigar as concepções prévias dos alunos. As questões foram apresentadas em folhas separadas, para que o enunciado de uma não influenciasse na resposta de outra, sendo elas:

“QUESTÃO 1. Explique e se possível represente (através de desenho, gráfico, esquema, etc) como e do que você imagina que a matéria é formada.

QUESTÃO 2. Exponha aqui seu conhecimento sobre átomo, da forma que achar melhor (desenho, gráfico, esquema, texto, etc).

QUESTÃO 3. Onde você adquiriu esses conhecimentos (aulas, livros, revistas, programas de TV, internet, etc.)? Se possível cite o nome da fonte.

QUESTÃO 4. Você acha que existe relação entre fenômenos elétricos e os átomos? Se sim, dê um exemplo e explique essa relação. Caso contrário, justifique sua posição.”⁵

As repostas que ocorreram com maior frequência para a QUESTÃO 2, relacionavam o átomo como sendo apenas uma partícula. Conceitos comumente estudados na disciplina de química também foram citados, como o exemplo a seguir:

“Átomo seria em forma de molécula, com grande concentração de gás O₂”.

⁵ Retirado do questionário elaborado pelos bolsistas e aplicado em sala.

A Figura 1 apresenta um exemplo de resposta através de desenho:

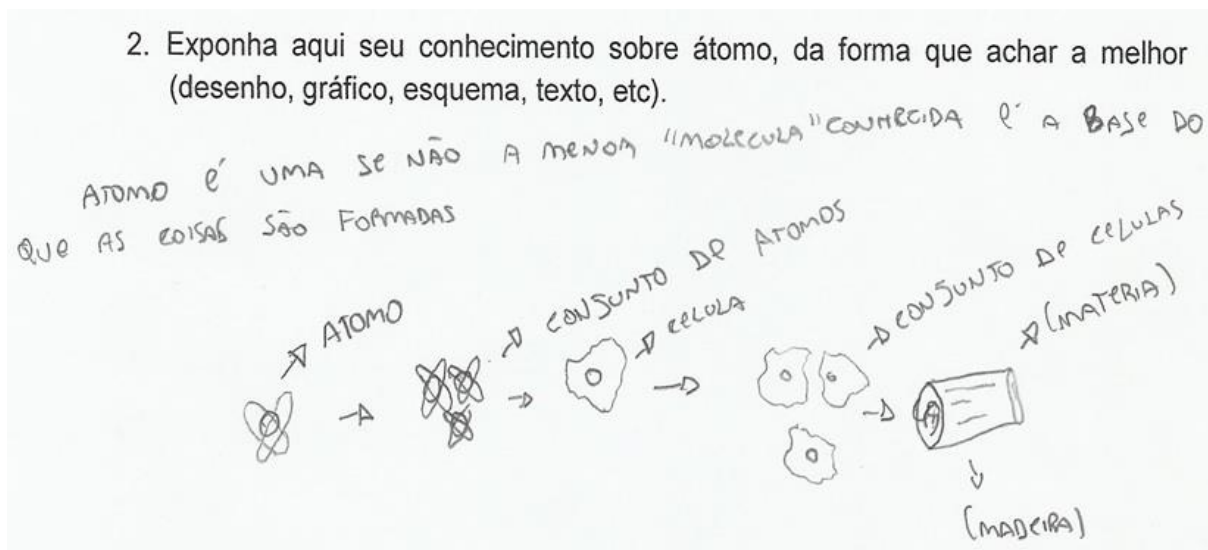


Figura 01: Exemplo de resposta através de desenho.

Grande parte da turma defendeu que há relação entre fenômenos elétricos e os átomos. Dentre eles, oito alunos buscaram justificar esta relação diferenciando “*partes positivas e negativas no átomo*”. Quatro alunos afirmaram não existir relação entre átomos e a eletricidade, como exemplo, citamos a seguinte resposta:

“Não. Pois a eletricidade está mais ligado a terra e outros elementos, enquanto os átomos estão mais no espaço e no ar.”.

Após a observação das respostas dos estudantes, os bolsistas elaboraram um texto sobre as principais ideias de Empédocles com relação à constituição da matéria. Esse texto foi lido e discutido juntamente com os alunos durante mais uma aula de intervenção. Finalizando esse encontro, foi proposto um trabalho em grupo com o objetivo de compreender o desenvolvimento dos modelos atômicos. Cada grupo foi responsável por elaborar uma apresentação, fosse diferenciada, por exemplo, com música ou teatro, as quais tinham os seguintes temas: os modelos atômicos de Leucipo e Demócrito, Dalton, Thomson, Rutherford / Nagaoka e Bohr, assim como um sexto grupo responsável por descrever os principais eventos históricos entre os séculos IV a.C. e XVIII d.C.

As duas aulas seguintes foram desenvolvidas no laboratório de informática, sendo destinadas ao planejamento das apresentações, sob orientação dos bolsistas envolvidos no projeto e do professor.

Após as apresentações dos grupos, foi adicionada uma aula com relação ao planejamento inicial. Ela teve como objetivo principal esclarecer a diferença entre átomos, moléculas e células, pois se observou que alguns alunos confundiam a diferença entre átomo molécula e célula, além de elucidar as principais características de cada modelo atômico.

Com a finalidade de inserção de um tópico de Física Moderna no projeto, foi elaborado um texto que tratava das principais características de um sistema quântico e o atual modelo atômico, apenas de forma conceitual.

Como forma de *feedback* das intervenções, solicitou-se aos alunos que produzissem um texto, buscando refletir sobre a evolução dos modelos e de sua importância para o desenvolvimento de novas tecnologias e as mudanças ocorridas na sociedade.

Ao final do semestre, foi realizada uma última intervenção que teve como objetivo a compreensão do fenômeno corrente elétrica, assim como o funcionamento de componentes básicos de um circuito, como resistor, capacitor e fonte de F.E.M. Esta atividade foi representada de forma lúdica, tendo como base o vídeo *Episódio 07 - Eletricidade (O Mundo de Beakman)*⁶. Durante a atividade os alunos, bolsistas e o professor formaram um círculo, simulando o fio condutor de um circuito elétrico, e três alunos desempenharam o papel dos componentes. Para representar elétrons circulando, foram utilizadas bolas de basquete. O aluno responsável por interpretar a fonte de F.E.M., iniciava o movimento das cargas, o resistor tentava impedir a passagem das bolas para outros alunos, enquanto o do capacitor as armazenava em um recipiente.

Conclusão

As intervenções realizadas pelos bolsistas nesta turma totalizaram treze horas-aula, havendo mudanças no planejamento inicial, buscando adequar-se as especificidades da turma quanto ao desenvolvimento da proposta.

Tendo como base as ideias expressas nas respostas do questionário prévio, notou-se a necessidade de acrescentar ao planejamento uma intervenção que buscasse esclarecer a diferença entre átomo, molécula e célula, portanto, o tempo estimado para o desenvolvimento das atividades não foi correspondido.

O enfoque escolhido para a sequência de aulas se mostrou parcialmente apropriado para a turma, pois, assim como outros professores já haviam relatado, os alunos demonstravam pouco interesse diante de abordagens pouco tradicionais, que exigiam maior reflexão e participação durante as discussões.

A atividade lúdica que simulava um circuito elétrico, por outro lado, mostrou-se ser mais adequada às características da turma. Durante sua realização, os alunos demonstraram maior interesse em participar e responder as perguntas realizadas pelos bolsistas.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*. Brasília: MEC, 2006, 2 v.
MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. *Aprendizagem Significativa: A Teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 2006.

⁶ Disponível no link <<https://www.youtube.com/watch?v=KEJaw10Na1g>>. Acessado em 10/10/2013.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: A PERCEPÇÃO DE LUZ E SOMBRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Camille Cistina Witsmiszyn de Souza¹
Dulce Stela Schramme²
Neila Tonin Agranionih³
Lucilene Paixão⁴

Resumo: Percepção de luz e sombra na Educação Infantil foi o tema da sequência didática aqui relatada, realizada com o objetivo de conhecer e promover o desenvolvimento de hipóteses das crianças sobre luz e formação de sombras. Foi realizada em um CMEI em Curitiba, com crianças de 4 e 5 anos. As atividades incluíram contação de histórias, rodas de conversas, improvisação teatral, desenhos livres e elaboração de cartaz. Possibilitaram o levantamento das hipóteses iniciais das crianças, observação, experimentação e a construção de novos conhecimentos sobre o tema luz e sombra. Proporcionaram, também, verificar que temas relacionados aos conhecimentos físicos podem ser trabalhados na Educação Infantil. Pode-se constatar a importância do educador como orientador e, também, a importância de atividades sobre conhecimentos físicos que sejam instigantes e desafiadoras para as crianças.

Palavras-chave: Conhecimentos físicos. Luz e sombra. Educação Infantil.

Introdução

O tema da sequência didática proposto foi “Percepção de Luz e Sombra na Educação Infantil” cujo objetivo foi conhecer e desenvolver hipóteses das crianças sobre luz e formação de sombras, uma vez que, nesta idade já se inicia a percepção e a formulação de hipóteses, mesmo que errôneas, sobre fenômenos físicos. Como a sombra está no cotidiano da criança e que neste contexto, fenômenos e eventos estão ligados à sua imaginação, pensamos ser necessário trabalhar com esses temas integrados à atividades lúdicas, expressão artística, literatura, que aliada a situações problematizadoras promovessem o desenvolvimento da percepção desses fenômenos físicos, a partir de suas hipóteses iniciais.

Buscamos, no presente artigo, descrever a sequência didática desenvolvida e relatar como foram realizados os encontros e o envolvimento das crianças nas atividades. O artigo se organiza da seguinte forma: inicialmente são apresentados fundamentos teóricos sobre Conhecimentos Físicos na Educação Infantil que embasam o trabalho. Posteriormente, no Relato e Análise da experiência, são apresentadas a sequência didática, os registros orais, os desenhos e a produção cênica realizadas. Por fim, são apresentadas as Considerações Finais

¹ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná e ex-bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – cammiw@gmail.com.

² Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná e ex-bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – dulceschramme@gmail.com.

³ Doutora em Educação e Orientadora do subprojeto Pedagogia 3 - ntagranionih@gmail.com.

⁴ Professora da Educação Infantil na Rede Municipal de Curitiba e Supervisora do subprojeto Pedagogia 3 – lucilene.paixao@ig.com.br.

em que buscamos interpretar a sequência e didática e avaliar os objetivos propostos das atividades.

Referencial Teórico

DeVries e Sales (2011) afirmam que as crianças na Educação Infantil conseguem construir conhecimentos sobre o mundo físico, uma vez permitido o contato com o mesmo pela observação e experimentação. Neste contexto, a construção do conhecimento não é um processo estático, uma vez que as crianças precisam experienciar e refinar suas ideias sobre o que é proposto. Outro aspecto importante a ser considerado para este artigo é que as autoras DeVries e Sales (2011) deixam claro, é a importância de permitir que crianças sejam livres para experimentarem, observarem os fenômenos e expressarem suas hipóteses, pois assim podem construir o conhecimento físico. Portanto, é necessário fazer com que a criança possa expressar suas hipóteses, mesmo que errôneas, sobre o que observa e experimenta.

O papel do professor proposto pelas autoras é que este deve ser um orientador que valoriza o raciocínio da criança e as incentiva a testar suas ideias dentro das atividades propostas.

2208

Kamii e DeVries (1986) também foram importantes para o presente trabalho com a obra “O Conhecimento Físico na Educação Pré-escolar: implicações da Teoria de Piaget” em que as autoras explanam sobre as abordagens do conhecimento físico na Educação Infantil e sobre a importância deste tema para o desenvolvimento geral da criança. Tendo uma abordagem construtivista, as autoras contemplam a formação lógica do indivíduo pelos conhecimentos físicos, além de relatar situações em sala de aula sobre os mesmos.

Relato e Análise da experiência

A sequência didática foi realizada no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) na cidade de Curitiba, com crianças entre 4 e 5 anos de idade, da Educação Infantil. Aplicamos em cinco encontros em que foram propostas rodas de conversa, contação de histórias, registros em desenhos livres e elaboração de cartazes de hipóteses.

No primeiro encontro, o disparador do tema foi o livro infantil “Brincado de Sombra” da autora Ana Maria Machado em que a protagonista da história faz indagações para o seu avô sobre a formação de sombras, levantando certas questões como, por exemplo, o porquê não se pode trocar de sombra, por qual razão sua sombra é menor do que do seu avô e culmina com o entendimento de que sua sombra pode ficar maior, uma vez que isto se baseia

na relação entre a luz e o objeto. Com a contação da história, foi realizada uma roda de conversa em que as crianças indagaram e levantaram hipóteses sobre o tema proposto. Foi feito o registro das hipóteses em um cartaz e um desenho livre sobre o que foi discutido.

As hipóteses manifestadas pelas crianças sobre a temática, registrada em um cartaz, foram: “luz”, “coisa escura”, “perto da luz – grande”, “tudo escuro com algumas luzes”, “fechar as cortinas e deixar a luz”, “longe da luz – pequeno”, “mãos”, “a sombra segue a gente” e “sol”. Essas hipóteses foram apenas levantadas neste encontro, pois nosso intuito era fazer com que dissessem livremente o que era sombra e como esta é formada.

Nos diálogos das crianças e nos desenhos livres, também foi possível identificar hipóteses, tais como:

- Dá pra trocar de sombra?
- Não...
- Por quê?
- Porque ela segue a gente.
- Como a Luíza fez para ficar com a sombra grande?
- Ficou mais perto da luz e ficou mais grande.
- E quando ficou mais longe da luz, o que aconteceu?
- Ficou pequena.



Figura 1 – Produzida por J.



Figura 2 - Produzida por E.



Figura 3 – Produzida por L.

2209

No segundo encontro, foi realizada a experimentação com a projeção de sombras na parede. Foi utilizado um projetor de luz para elas produzirem sombras com as mãos, corpo, brinquedos e foram produzidas sombras coloridas também, a fim de refinar as hipóteses do primeiro encontro. Neste encontro, foi permitido que elas experimentassem e observassem, portanto, as hipóteses do primeiro encontro, a fim de construir o conhecimento por elas mesmas.

A atividade permitiu a elaboração de novas hipóteses como as que seguem e que podem ser observados nos registros abaixo: “sombra muda de cor”, “perto da luz – grande”, “longe da luz – pequeno”, “dá para fazer sombra com qualquer coisa”, “a sombra segue a gente”, “no escuro não tem sombra porque não tem luz”, “o sol é um tipo de luz”. Dessa forma, pudemos notar que algumas hipóteses levantadas no primeiro encontro se confirmaram

com a experimentação e observações das projeções de sombra e outras hipóteses foram refinadas.

- Para fazer luz... quer dizer... sombra, precisa de luz... ou fogo
- Por que o fogo?
- Porque também faz sombra.



Figura 4 – Produzida por B.

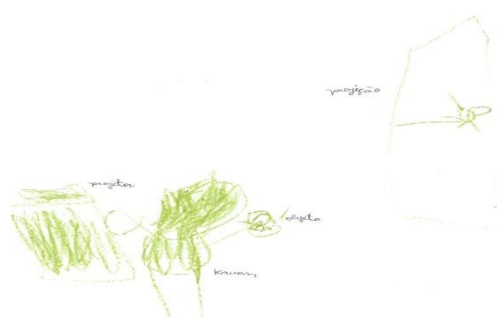


Figura 5 – Produzida por K.

No terceiro encontro as crianças foram questionadas sobre o que era necessário para se fazer um Teatro de Sombras. Elas explicitaram alguns elementos, registrados em um cartaz, que estavam relacionados com conhecimentos físicos, tais como: “luz”, “brinquedos”, “mãos”, “alguma coisa que faça sombra”.

2210

Após foi contada a história “Onde vivem os monstros” do autor Maurice Sendak que serviu de base para a improvisação cênica a ser realizada.

O quarto encontro foi destinado para a produção dos fantoches e ensaio da improvisação cênica. Cada criança produziu o seu próprio monstro que foi transformado em fantoches. No quinto encontro foi realizada a improvisação teatral, em que cada criança apresentou, livremente, o seu monstro para a turma.

Considerações Finais

Através das atividades explícitas neste artigo, os registros e respostas das crianças, pudemos constatar que as crianças podem formular hipóteses sobre conhecimentos físicos e que, em um contexto construtivista, é possível realizar atividades que englobem a formulação de hipóteses a partir de observação e experimentação de fenômenos ou objetos. A sequência didática mostra, também, que é necessário permitir a participação da criança e que esse tema necessita ser mais debatido, uma vez que os conhecimentos físicos podem já ser inseridos para as crianças, com brincadeiras que as instiguem a pensar sobre tal fenômeno ao mesmo tempo em que se divertem.

Neste contexto, retomando os objetivos proposto nas atividades, almejávamos que as crianças pudessem conhecer e desenvolver suas hipóteses sobre a luz e a formação de sombras. Isso se pode constatar em cada encontro e a partir de cada atividade analisada como, por exemplo, a roda de conversa e os registros em desenho livre. Sobre estas atividades, consideramos como válidas, uma vez que a roda de conversa possibilitou um ambiente livre em que elas tiveram a oportunidade de expressar suas ideias. Os desenhos livres também tiveram essa função e verificamos nestes que as crianças conseguiam expressar suas hipóteses.

Diante disso, este projeto contribuiu para nossa experiência didática, uma vez que percebemos que atividades diferentes e instigantes são importantes na Educação Infantil, uma vez que desafiam o educando a pensar e elaborar suas ideias. Além disso, proporcionar um ambiente livre para que a criança se expresse é fundamental. Escutar suas hipóteses, mesmo que errôneas, e construir em conjunto o conhecimento foi constatado ao longo da atividade proposta. Sobre nossas dificuldades podemos destacar que a rotina do CMEI muitas vezes impede que respeitemos o tempo da criança, fato importante no contexto construtivista. Muitas vezes tivemos que interromper ou acelerar a atividade para que a rotina fosse cumprida. Ademais, esta sequência didática foi relevante em nosso aprendizado como futuras educadoras, pois pode nos proporcionar um novo olhar sobre o tema que muitas vezes não é colocado para a Educação Infantil, além de percebermos que as crianças podem construir o conhecimento por elas mesmas através de estímulos e orientação do educador.

2211

Referências

DEVRIES, R; SALES, C. **O ensino de física para crianças de 3 a 8 anos: uma abordagem construtivista**. São Paulo: Penso Editora, 2011.

KAMII, C; DEVRIES, R. **O Conhecimento Físico na Educação Pré-escolar: implicações da Teoria de Piaget**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: EDUCAÇÃO EM SAÚDE COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UM COLÉGIO ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ

DRIELI WAWZENIAK DE ANCHIETA¹
FRANCIELE FOSCHIERA CAMBOIM²
JULIANA NUNES FERNANDES³
THIAGO DAL MOLIN⁴

Resumo: Este relato pretende descrever práticas educativas ministradas em um colégio estadual de Cascavel-Paraná, abordando assuntos referentes à educação em saúde para alunos das oitavas séries. As aulas foram ofertadas por acadêmicos de enfermagem, bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência, de uma universidade pública da região oeste do Paraná. Os temas abordados foram Alimentação Saudável, Distúrbios alimentares e *Bullying*, selecionados observando a faixa etária do público. A abordagem realizada visou instruir os alunos quanto à alimentação saudável, com o propósito de prevenir complicações derivadas da má alimentação; orientar quanto aos distúrbios alimentares mais comuns na adolescência; e ainda, sobre o *bullying*, seus malefícios e o que fazer para combatê-lo. O método didático abordado foi aula expositiva dialogada com auxílio de retroprojektor, e dinâmica. As atividades tiveram participação de todos os envolvidos nas práticas realizadas.

Palavras Chave: educação em saúde, comportamento alimentar, violência.

Introdução

Atualmente, evidenciam-se diversos problemas voltados ao público adolescente e/ ou jovem, dentre eles, três são de grande importância e determinam aspectos da saúde do escolar: alimentação saudável, distúrbios alimentares e *bullying*. Levando em consideração a influencia que tais temas exercem no cotidiano dos estudantes, foram desenvolvidas práticas educativas a fim de suprir a carência de orientações/conhecimento dos alunos do ensino fundamental de uma escola estadual do oeste do Paraná, na expectativa de melhorar a qualidade de vida deste público.

Nos ombros de milhões de crianças que hoje frequentam escolas descansa o futuro do Brasil. Dentro de poucos anos transformar-se-ão em operários e patrões, professores e profissionais liberais, administradores de empresas e fazendeiros. Serão também pais de uma nova geração de crianças. Da escola de hoje sairá um exército de cidadãos que enfrentarão problemas pessoais e familiares, sociais e políticos, nacionais e internacionais. Como se desincumbirão de suas novas tarefas, só o tempo poderá dizer. No momento, cabe a nós, adultos de hoje, ajudar os escolares a alcançar melhor nível de saúde, dando-lhes uma base sólida sobre a qual poderão construir uma vida útil e feliz (MARCONDES, 1972, p. 89).

¹ Acadêmica do curso de Enfermagem. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. drieli_wa@hotmail.com

² Enfermeira. Professora mestra do curso de Enfermagem da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Mestre em Enfermagem pela Universidade Estadual de Maringá. smfran@hotmail.com.br

³ Acadêmica do curso de Enfermagem. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. juh_nuness@hotmail.com

⁴ Acadêmico do curso de Enfermagem. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. thiagodalmolin@hotmail.com

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) proporcionou que bolsistas do curso de Enfermagem (bacharelado e licenciatura) do campus Unioeste, efetuassem as práticas educativas em saúde para os alunos de uma instituição de ensino da rede pública, no qual os acadêmicos são os transmissores dos conteúdos, e os alunos os receptores.

Sobre os temas das atividades, buscamos construir um material que contivesse informações básicas e ao mesmo tempo essenciais aos alunos, e ainda que fosse de fácil compreensão para os mesmos. Como principal definição de Alimentos e Alimentação Saudável, utilizamos o seguinte conceito/ideia:

Os alimentos e suas funções: O alimento serve como matéria-prima para a construção do organismo. A constante renovação das células é propiciada pela demanda de nutrientes provinda da alimentação. Este e vários processos fisiológicos como, por exemplo: reparo de ferimentos, contrações musculares, manutenção de temperatura corporal constante, todos estes acontecimentos necessitam de energia, que é fornecida pelos alimentos (GEWANDSZNAJDER, 2012, p. 45).

Quanto ao segundo tema proposto, Distúrbios Alimentares, buscamos trazer aos alunos um conceito baseado em um trecho citado pelo Ministério da Saúde, correspondente ao tema:

Os adolescentes que têm transtornos alimentares sofrem uma variedade de complicações metabólicas e sequelas psicossociais, incluindo a comorbidade com os transtornos afetivos e de ansiedade. Podem ainda, apresentar isoladamente social decorrente de frequentes intercorrências médicas (BRASIL, 2008, p. 139).

Em relação ao terceiro e último assunto, *Bullying* a discussão, girou em torno do conceito da Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência – Abrapia, citado pela Cartilha do Ministério Público do Estado de São Paulo: *Bullying* não é legal (2010, p. 2), “Compreende todas as formas de atitudes agressivas, realizadas de forma voluntária e repetitiva, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia e realizada dentro de uma relação desigual de poder. ”

Desenvolvimento

O PIBID da Unioeste Cascavel, do curso de Enfermagem, estabeleceu vínculos com instituições de ensino, dentre elas, a que se encontra no campo de atuação dos acadêmicos, é a Escola Estadual Marilis Faria Pirotelli. O propósito deste vínculo é a troca de experiências

entre universidade e escola, experiência obtida pelos acadêmicos no campo da docência e também contribuir com a educação em saúde dos escolares.

Os temas foram elencados pelo grupo participante do PIBID em conjunto com as propostas levantadas pela equipe pedagogia da escola parceira. Para viabilizar as práticas educativas foram observadas algumas características, sendo elas: a idade dos alunos; os principais problemas/enfrentamentos existentes nesta faixa etária; o número de alunos em cada turma; qual o método de ensino que seria utilizado para abordar os temas, qual o tempo que poderia ser utilizado para a prática educativa. Neste sentido, ficaram sob responsabilidade dos acadêmicos três temas centrais: Alimentação Saudável, Distúrbios Alimentares e *Bullying*.

Os objetivos propostos foram o de conscientizar para uma boa alimentação, prevenindo doenças, tais como obesidade, hipertensão arterial sistêmica (HAS) e Diabetes Melitus (DM); Identificar e distinguir os principais distúrbios alimentares adotados pelos adolescentes, sendo bulimia e anorexia; e compreender do que se trata o *Bullying*, conhecer suas classificações, malefícios e ser capaz de reconhecer que trata-se de uma agressão.

As aulas foram preparadas pelos acadêmicos de enfermagem, baseando-se no tempo disponibilizado para a abordagem dos conteúdos, que foram de três horas aula para cada turma, do oitavo ano (ensino fundamental). Essa carga horária de aulas foi determinada visando obter maior grau de atenção e interesse dos alunos. Ainda quanto à construção das aulas, os acadêmicos receberam orientações da professora coordenadora do subprojeto PIBID enfermagem para a elaboração do plano de ensino e plano de aula.

2214

Os acadêmicos ministraram as aulas e contaram ainda com a contribuição da professora supervisora do PIBID na escola parceira, complementando os assuntos abordados e auxiliando no domínio da turma.

Utilizou-se o retroprojetor multimídia como recurso visual para os slides, que foram divididos em três grandes grupos, de acordo com os temas: alimentação saudável; distúrbios alimentares e *bullying*. Também foi utilizado como método de ensino, a fim de não se deter apenas em slides e leitura, instruímos juntamente com a professora da escola que os alunos copiassem um determinado conteúdo em seu caderno e ainda reservamos um momento das aulas para uma dinâmica.

Assim a dinâmica consistiu basicamente na divisão da turma foi dividida em dois grupos (A e B), onde foram sorteadas oito questões pertinentes ao assunto trabalhado na aula (previamente formuladas pelos acadêmicos do PIBID) para cada grupo. O grupo elegeu um

representante para sortear uma questão de cada vez. Após retirada a pergunta e realizada breve leitura em voz alta, cada grupo teve o tempo máximo de 1 minuto para responde-la. Após o prazo expirado, o mesmo representante de cada grupo ficou responsável por expor a resposta a toda turma. Cada acerto das respostas do grupo ganhava um ponto, conseqüentemente, o grupo que mais contabilizou pontos, foi campeão. O objetivo da dinâmica foi de estimular o trabalho em grupo, auxiliar na fixação do conteúdo de aula e avaliar subjetivamente o aproveitamento da aula ministrada pelos acadêmicos.

Conclusão

Quanto ao grau de aproximação dos alunos com os temas abordados, foi possível perceber que eles já possuíam um conhecimento prévio sobre os mesmos, porém insuficiente, se levado em consideração a idade dos alunos, o contato dos mesmos com assunto abordado baseava-se principalmente em informações obtidas pela mídia, internet, conversas com os colegas e principalmente com temas ensinados na escola. Esta percepção foi consolidada através de perguntas básicas realizadas pelos escolares sobre os assuntos ministrados. Durante e após as atividades, a maioria dos alunos responderam positivamente as perguntas orais e participaram de atividades práticas que exigiam a demonstração da fixação do novo conteúdo, conferindo êxito às atividades preparadas pelos acadêmicos.

O vínculo criado pelo projeto PIBID entre escola e universidade pública, gerou ainda inúmeros benefícios para os acadêmicos de enfermagem, aproximando-os da realidade das escolas públicas e da condição da educação brasileira atual. Os acadêmicos aprimoraram suas técnicas docentes, dentre elas: estruturação das aulas, postura docente, dinamicidade na transmissão de conhecimentos, competência frente a eventos inesperados, desenvoltura frente às indagações dos alunos, trabalho em conjunto.

Referências

BRASIL. MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Centro de Apoio Operacional Cível e de Tutela Coletiva - Educação. **Bullying não é legal**. São Paulo. 2010. 12 p.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretária de atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Saúde do Adolescente: competências e habilidades**. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008. Pag 139-141.

GEWANDSZNAJDER F. **Projeto Teláris – Ciências: Nosso corpo, 8º ano**. 1ª Edição. São Paulo: Editora Ática, 2012. 288 p.

MARCONDES, R.S. **Educação em saúde na escola.** *Rev. Saúde Pública*, São Paulo, vol.6, nº.1, pag. 89-96, jan. 1972. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89101972000100010>. Acesso em 4 de ago. 2014

2216

RELATO DE EXPERIÊNCIA: ESTUDANDO PROGRESSÕES

Aline de Fátima Cagorni¹
Bruno Cezar Steinmetz²

Resumo: Neste relato iremos descrever a experiência obtida após a aplicação de uma oficina envolvendo Progressões Geométricas em quatro turmas do 1º ano do Ensino Médio. Nosso objetivo principal foi introduzir o conceito de progressão, explorar definições e propriedades de uma progressão geométrica, trabalhar com os termos gerais de qualquer sequência que tenha alguma razão envolvida e a soma dos “n” primeiros termos da progressão. Para isso, utilizamos a resolução de problemas e a investigação matemática. Relataremos também quais foram nossas conclusões e perspectivas quanto à forma que o conteúdo foi apresentado aos alunos e o que aprendemos com nosso primeiro contato com a sala de aula.

Palavras-chave: Sequência. Progressões. Relato de experiência. Investigação Matemática.

Introdução

Um das ações desenvolvidas pelo PIBID Matemática 1 é a aplicação, nas escolas, de sequências didáticas desenvolvidas por nós bolsistas de iniciação a docência (ID) e a avaliação das mesmas.

No presente trabalho relatamos a aplicação de uma sequência didática de Progressão Geométrica, desenvolvida com quatro turmas do primeiro ano do ensino médio, de uma das escolas envolvidas no projeto no segundo semestre de 2013.

Entendemos que a Matemática não deve ser apresentada para os alunos como um conjunto de regras que ‘caem do céu’ e não tem justificativas para sua existência. Acreditamos que a Matemática deve ser trabalhada com o aluno para que ele possa construir o seu conhecimento e desenvolver a autonomia, o pensamento matemático e o raciocínio lógico.

Concordamos com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN):

O desenvolvimento de habilidades e o estímulo ao surgimento de novas aptidões tornam-se processos essenciais, na medida em que criam as condições necessárias para o enfrentamento das novas situações que se teoria na prática e enriquecer a vivência da ciência na tecnologia e destas no social passa a ter uma significação especial no desenvolvimento da sociedade contemporânea (PCN, 2000, p. 15).

Desenvolvimento da sequência didática

Para o desenvolvimento da atividade fizemos uma análise de livros didáticos de ensino médio, verificamos que eles explicitam o assunto de maneira objetiva e sucinta, as quais dão

¹ Acadêmica do curso de Matemática da Universidade Federal do Paraná – aline_cagorni@yahoo.com.br

² Acadêmico do curso de Matemática da Universidade Federal do Paraná – brste@live.com

ênfase em definições e propriedades, mas também procuram, mesmo que nos exercícios de aplicação, enfatizar a observação e investigação entre os alunos.

Também estudamos outras sequências produzidas por bolsistas ID em outras ocasiões, e entendemos que seria interessante utilizar a resolução de problemas e a investigação matemática, aliadas a exposição do assunto.

Esse alcance da aprendizagem matemática, por meio da resolução de problemas, trás consigo um procedimento metodológico importante para o crescimento afetivo, intelectual e disciplinar do aluno. Trata-se de uma perspectiva de desenvolvimento de atividades investigatórias do ensino da matemática como uma iniciação à pesquisa, visto que essa alternativa didática desenvolve agudamente a capacidade que o aluno tem para aprender o novo (MENDES, 2009, p. 81).

Ao elaborarmos o plano didático de Progressão Geométrica, tentamos fazer com que os alunos tivessem uma ideia intuitiva de sequência e, por meio da investigação matemática, mostrar algumas aplicações do conteúdo.

A seguir descreveremos como ocorreu a sucessão didática da oficina de Progressão Geométrica (PG).

2218

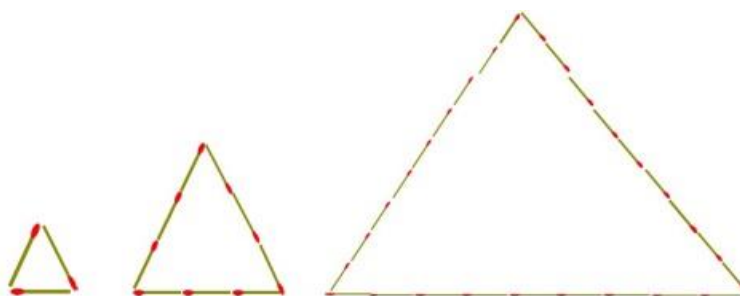
Progressão Geométrica

Para PG elaboramos uma atividade envolvendo palitos de fósforo. Os alunos foram divididos em grupos e cada grupo recebeu certa quantidade de palitos. Em uma cartolina que foi entregue aos grupos, os alunos deveriam construir 3 triângulos equiláteros, onde o primeiro triângulo seria construído usando 3 palitos, o segundo 9 palitos e o terceiro 27 palitos. Os grupos realizaram a atividade sem muitas dificuldades apenas tivemos que explicar o que é um triângulo equilátero, já que a maioria não lembrava a definição. Podemos observar a planificação da atividade na figura 1, abaixo:

Figura 1 – Planificação da atividade de PG

Fonte: Autoria própria (2013).

Com isso, os



alunos deveriam responder questões investigativas em grupo para que fosse mais fácil pensar

na generalização do problema proposto, que era descobrir qual seria a quantidade de palitos utilizados para a construção do n ésimo triângulo. Porém, não aconteceu como esperávamos, alguns grupos demoraram muito tempo para perceber o que estava acontecendo com a sequência. Para o n ésimo termo, ou n ésimo triângulo, nenhum grupo conseguiu intuitivamente dizer o que aconteceria, alguns até desconheciam o que a expressão de n ésimo impõe. Então, na primeira turma onde aplicamos a atividade, tentamos passar a eles uma noção para que entendessem esse fato e, junto com os alunos, resolvemos a questão do n ésimo termo. A partir daí começamos a mostrar na lousa, de maneira bem simples e intuitiva, como poderíamos obter a fórmula para o cálculo do termo geral de uma PG finita ($a_n = a_1 * q^{n-1}$, onde a_n é o termo geral, a_1 o primeiro termo, q a razão e n a quantidade de termos da progressão). A turma em geral questionou a necessidade de tantos cálculos para obter apenas uma fórmula, relataram que poderíamos apenas dizer qual era fórmula e a aplicação dela. Ficamos bastante surpresos com a reação dos alunos na primeira turma, então, juntamente com a professora responsável pelas classes, decidimos em não repetir a demonstração da fórmula do termo geral nas outras três, somente resolver a questão do n ésimo termo e utilizar o tempo para resolução de alguns exercícios contextualizados.

2219

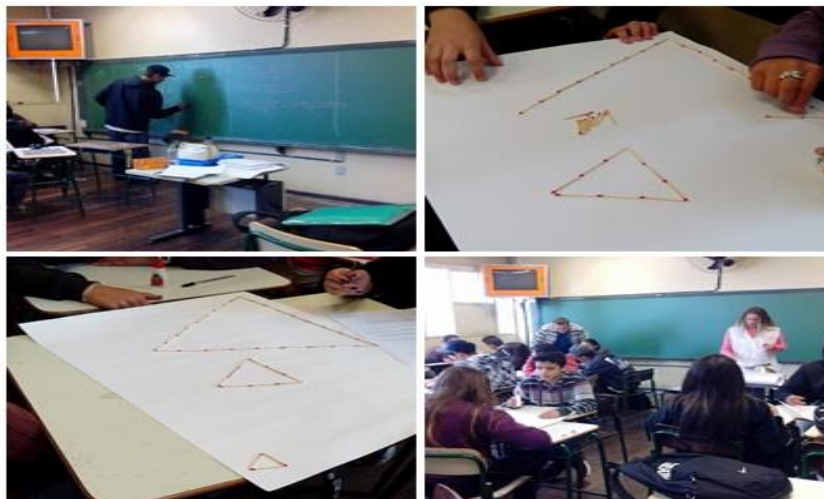
Os exercícios propostos em sala foram solucionados sem muitas dificuldades. Propomos aos alunos um problema envolvendo a série de televisão “The Walking Dead”, algo que estivesse ligado ao contexto deles e ao mesmo tempo com o assunto estudado. Segue abaixo o exercício em questão (I):

- (I) *Em um laboratório da Tailândia, cientistas desenvolviam experimentos com uma arma biológica, o T-VÍRUS. Um Vírus que ao entrar em contato com o ser humano, provoca mutações genéticas transformando o indivíduo em zumbi. Durante um experimento um pesquisador distraído derrubou o frasco onde estava armazenado o T-VÍRUS. Um minuto após o incidente, dois pesquisadores estavam contaminados sofrendo mutações genéticas, dois minutos depois quatro pessoas já estavam contaminadas, e três minutos depois o número de pessoas afetadas havia dobrado. Determine então, qual será o número de pessoas transformadas em zumbis, na Tailândia, dez minutos após o incidente.*

Então na aula seguinte mostramos como deveria ser feita a soma dos n termos de uma PG finita, e apresentamos a eles a fórmula para soma dos “ n ” termos. Novamente resolvemos em sala de aula exercícios e todos conseguiram resolver sem dificuldades.

Abaixo, na figura 2, podemos observar a aplicação da atividade e a interação dos alunos conosco:

Figura 2 – Interação dos alunos em sala de aula



Fonte: Autoria própria (2013).

Cada aluno recebeu uma lista de exercícios referentes ao conteúdo desenvolvido.

Conclusões e resultados

2220

Com o término da aplicação da oficina e correção das listas de exercícios, conseguimos observar uma grande dificuldade dos alunos em matemática básica e interpretação de dados matemáticos. O desinteresse de alguns pela disciplina agrava ainda mais essas dificuldades.

Nosso primeiro contato com a sala de aula, como professores, foi a aplicação desta oficina. Os resultados nos surpreenderam, pois durante todo o planejamento era esperada uma melhor reação dos alunos com relação à demonstração feita, isso nos leva a questionar sobre a maneira que realizamos essa demonstração, será que podemos estudar uma forma mais clara e menos abstrata de mostrar fórmulas dentro de uma sala de aula? Gostaríamos que os alunos não ficassem alienados às fórmulas, mas sim ao raciocínio matemático envolvido.

De maneira geral, a aplicação de progressão geométrica foi um pouco mais abrangente quanto ao entendimento dos alunos, uma vez que eles já estavam com a ideia de progressão melhor fixada em mente.

Finalmente, a experiência foi bastante relevante para nosso aprendizado, pois não esperávamos que os fatos ocorridos nas salas de aula fossem uma barreira para o ensino. Estudaremos uma abordagem melhor quanto aos métodos de demonstrações de fórmulas, e

analisaremos qual deve ser o tempo ideal para que os alunos fixem o conteúdo de uma maneira clara e objetiva.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : matemática / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

MENDES, I. A. **Matemática e Investigação em sala de aula**: tecendo redes cognitivas na aprendizagem. 2 ed. São Paulo: Livraria da Física, 2009.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: PRÁTICA EDUCATIVA SOBRE SEXUALIDADE COM ADOLESCENTES

Larissa Fungueto¹

Caroline Locks¹

Ivy Regina Medeiros Fernandes¹

Nathalia Vasconcelos **Fracasso**¹

Resumo: Relato de experiência de intervenções educativas sobre Gravidez na Adolescência, realizadas no Colégio Estadual São Cristóvão/Cascavel-PR. As práticas educativas foram elaboradas com base no conceito ampliado de saúde o qual busca superar o caráter punitivo e individualista adotado, geralmente, em abordagens educativas em saúde. O método de ensino desenvolvido foi à exposição dialogada com auxílio de slides específicos para cada série em que foram desenvolvidas as intervenções educativas. Observou-se que há diferença entre os questionamentos elucidados dos adolescentes, de acordo com a faixa etária, e, essas particularidades serão descritas no decorrer deste trabalho.

Palavras-chave: Práticas educativas. Sexualidade. Diário de campo. Adolescentes.

Introdução

O desenvolvimento de práticas educativas na escola sustenta-se no entendimento de que a educação em saúde é inerente ao fazer dos profissionais de saúde e que a escola é ambiente privilegiado para se acessar adolescentes e desenvolver com eles ações educativas participativas, criativas, que os considerem sujeitos de suas decisões, dentre elas, a de viver a sexualidade com responsabilidade visando, desde a prevenção de uma gravidez precoce ou indesejada até a prevenção do contágio por doenças sexualmente transmissíveis. Além disso, nas práticas educativas a concepção ampliada de saúde deve ser o pressuposto básico para que o entendimento das situações não seja superficial, individualista e de caráter punitivo.

As ações de educação em saúde desenvolvidas, nem sempre acontecem acompanhadas de boas práticas educativas, as quais, por vezes são pautadas em relações autoritárias e moralistas que subtraem do sujeito sua capacidade de posicionamento pessoal acerca de temáticas que lhe tocam particularmente. É comum o estabelecimento de ações educativas autoritárias não permeáveis ao diálogo, elemento fortalecedor das ações educativas em saúde.

As atividades foram realizadas no período de 5 a 8 de maio em cumprimento à Lei instituída pelo Estado do Paraná, nº 16105, de 18 de Maio de 2009 (PARANÁ, 2009), a qual estabeleceu a Semana de Orientação Sobre a Gravidez na Adolescência, que deve realizar-se

¹Acadêmicas do curso de enfermagem da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. E-mail: caroline_locks@hotmail.com; ivy_medeiros@hotmail.com; lafungueto@yahoo.com.br; vasconcelosnathalia@hotmail.com.

na primeira semana do mês de maio, especialmente nas escolas, como forma de orientar, prevenir e assistir as adolescentes em casos de ocorrência da gravidez neste período da vida.

Diante disso, tem-se por objetivo relatar as experiências vivenciadas durante as intervenções educativas sobre Gravidez na Adolescência, realizadas no Colégio Estadual São Cristóvão/Cascavel-PR.

Realizaram-se práticas educativas em quatro dias perfazendo oito abordagens, que foram registradas por meio de diário de campo. O diário de campo foi submetido a sucessivas leituras e sistematização das informações registradas, as quais serviram de subsídio para a confecção deste relato de experiência.

Este instrumento de coleta de dados qualitativos é utilizado em estudos que se utilizam da observação participante lançando mão de um caderno de notas no qual o observador anota cotidianamente suas impressões, resultados de conversas informais, os comportamentos observados, por vezes contraditórios com as falas e as manifestações dos sujeitos envolvidos (MINAYO, 2010), no caso em tela, dos alunos sujeitos da ação educativa.

Desenvolvimento

2223

A abordagem foi realizada a partir de slides que foram elaborados para cada público-alvo específico (com idade entre 10-13 anos e alunos com idade a partir de 14 anos). O método de ensino utilizado foi à exposição dialogada, a qual buscou destacar a anatomia e fisiologia do sistema reprodutor (masculino e feminino) com o objetivo de esclarecer as principais curiosidades e transformações decorrentes do processo de adolecer. Além disso, foi explorada a utilização dos principais métodos contraceptivos, com o auxílio de imagens e materiais para a demonstração. Ainda se abordaram os aspectos positivos e negativos da gravidez na adolescência, tanto para os meninos quanto para as meninas e os possíveis impactos sociais, emocionais e educacionais decorrentes de uma gravidez sem planejamento.

Para encerrar a atividade educativa, foi utilizada uma tecnologia educativa, simulando uma barriga gravídica, com o objetivo de levar os adolescentes a dimensionarem as alterações de peso, modificação da imagem corporal e dificuldades de movimentar-se, que ocorrem durante uma gravidez. Para isso, foi solicitado aos participantes, que voluntariamente, colocassem a barriga e relatassem a sensação de usar a barriga gravídica. Para a atividade utilizou-se um espelho para que cada voluntário(a) pudesse visualizar a própria aparência física produzida pela tecnologia.

Quanto ao desenvolvimento da prática educativa, as informações registradas no diário de campo apresentaram observações diferenciadas de acordo com a faixa etária do público-alvo. Nas turmas do período diurno notou-se que a temática despertou mais curiosidade nos alunos, principalmente, quando foram abordadas as alterações fisiológicas que acontecem na adolescência. Após isso, a exposição foi sobre a anatomia dos órgãos genitais e os alunos ficaram bem atentos às informações. No decorrer da prática educativa, surgiram alguns questionamentos acerca da gravidez na adolescência, como, por exemplo, “uma menina engravida mesmo sendo virgem?”, “como um bebê passa pela vagina que é tão pequena?”, “a menina precisa estar no período fértil para engravidar?”.

Quanto aos métodos contraceptivos, houve vários questionamentos e os alunos demonstraram-se participativos e interessados. Além disso, ficou perceptível o quanto eles tem dúvida e não sabem como utilizar adequadamente a maioria dos métodos apresentados, uma vez que surgiram questionamentos sobre como utilizar, efeitos colaterais, critérios de escolha, particularidades, entre outros. Entretanto, observou-se que a maioria dos alunos tinha informações sobre a camisinha masculina e como utilizá-la.

Já com os alunos mais velhos e do período noturno, houve algumas diferenças na prática educativa em relação aos questionamentos e a participação durante a exposição do tema. Nesse sentido, os alunos demonstraram que tem maior conhecimento em relação à anatomia e fisiologia, uma vez que a maioria já passou ou está passando pelo processo de adolescer. Esse público-alvo fez mais questionamentos voltados à ejaculação, coito interrompido, dispositivo intrauterino e suas particularidades, diferença entre a ovulação e a menstruação, principais impactos de uma gravidez na adolescência, preço da camisinha feminina e como utilizá-la, diferença entre o HIV (Vírus da Imunodeficiência Humana) e o HPV (Papiloma Vírus Humano). Além disso, uma das alunas relatou ter sofrido um aborto espontâneo na sua primeira gestação e na segunda desenvolveu hipertensão arterial. Surgiram perguntas como: “o efeito da pílula anticoncepcional é o mesmo quando associado a antibióticos?”, “a pílula do dia seguinte é abortiva?”, “o que devemos fazer se esquecermos de tomar a pílula anticoncepcional?”.

Em relação à pílula do dia seguinte as alunas relataram que já compraram diversas vezes e que não utilizaram porque foram alertadas por suas mães que a pílula causaria malformações no feto. Durante a exposição, alguns meninos relataram que a maioria das meninas não deixa que eles utilizem a camisinha, justificativa sustentada na afirmação de que incomoda e o ato sexual não é tão prazeroso.

2224

Quanto à utilização da tecnologia educativa envolvendo a barriga gravídica observou-se uma boa aceitação dos alunos, que de forma voluntária se dispuseram a participar e relatar as diversas sensações de colocar uma barriga que pesa, dificulta os movimentos e a execução de atividades simples como pegar uma caneta no chão, entre outras alterações que foram percebidas pelos voluntários. Somente uma aluna não se dispôs a olhar no espelho e relatou estar se sentindo constrangida.

Salienta-se que nenhum dos adolescentes ou jovens foram pressionados para experienciar a utilização da tecnologia educativa, mesmo esta que se recusou a olhar no espelho se dispôs a realizar a experiência. A maioria não teve “vontade” de fazer uso do artefato e sua vontade foi respeitada.

Conclusão

Diante disso, conclui-se que a atividade foi produtiva, atingiu o objetivo proposto e proporcionou um ambiente de questionamentos e de discussão sobre o tema. Acredita-se que com essa prática educativa os alunos tenham compreendido parte do impacto da gravidez na adolescência e a importância de se utilizar os métodos contraceptivos de maneira correta e segura. Além disso, foi possível identificar as diferenças entre os públicos-alvo e levantar os principais questionamentos de acordo com cada faixa etária a partir da elaboração do diário de campo feito durante a prática educativa.

2225

Referências bibliográficas

MINAYO. M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

PARANÁ. Governo do Estado. **Lei 16105 - 18 de Maio de 2009**. Institui, no Estado do Paraná, a Semana de Orientação Sobre a Gravidez na Adolescência, na primeira semana do mês de maio. Publicado no Diário Oficial nº. 7972 de 18 de Maio de 2009. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=36550&codTipoAto=1&tipoVisualizacao=original>>. Acesso em: 21 Abr. 2014.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: VÍDEO AULA COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO QUÍMICA

Ariel Colaço de Oliveira¹

Evandro Bonifácio²

Angélica Cristina Rivelini-Silva³

Lilian TatianiDusman Tonin⁴

Resumo: Neste relato de experiência foram utilizadas as vídeo-aulas como uma ferramenta de ensino para abordar conteúdos de química. Estas vídeo-aulas foram elaboradas por bolsistas do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência) para sanar dúvidas frequentes dos alunos do Ensino Médio do Colégio Agrícola Estadual Manoel Ribas na cidade de Apucarana, Paraná. A aplicação dos vídeos permitiu um maior entendimento dos alunos diante dos conteúdos, também ficou evidente a maior participação na aula por parte deles.

Palavras-chave: Ensino de Química. Vídeo-aulas. PIBID.

Introdução:

O uso da tecnologia está presente em nosso dia-a-dia, sendo uma ferramenta importante para o ensino aprendizagem. É admirável constatar que faz pouco tempo que empregaram os meios de comunicação, tais como a imprensa, o rádio e a televisão, como fontes de ensino. Esses e inúmeros outros meios admitem principalmente o incentivo e a construção da aprendizagem por outra abordagem, tornando-se notório que independente do nível escolar, o professor pode habituar-se a esses materiais como ferramentas de apoio ao ensino (CINELLI, 2003).

Dentre várias tecnologias inseridas no meio acadêmico o vídeo foi o que adquiriu maior espaço nos últimos anos. Difundiu-se a partir da década de 70 e se apresenta como um instrumento comumente utilizado. Com o passar do tempo, à facilidade no acesso à internet e a diminuição dos custos de produção, houve um grande aumento na disponibilidade desses recursos. (VICENTINI; DOMINGUES, 2008).

O uso de vídeos na educação pode gerar uma aproximação do aluno ao seu âmbito escolar, uma vez que vivemos um tempo em que as imagens e os vídeos, devido às tecnologias, são utilizados principalmente para o lazer. Desta forma, os educadores apresentam dificuldades

2226

^{1,2} Aluno do Curso de Licenciatura em Química na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Apucarana e bolsista do Programa Institucional de Bolsa à Docência (PIBID). E-mail: ¹ariel.colaco@live.com, ²evandro_bonifacio@hotmail.com.

^{3,4} Professora do Curso de Licenciatura em Química na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Apucarana, Doutoranda em Ensino de Ciências e Coordenadora do Subprojeto Química Apucarana do Programa Institucional de Bolsa à Docência (PIBID). E-mail: ³arivelini@utfpr.edu.br, ⁴liliandusman@utfpr.edu.br

nesta disputa. Por isso, o emprego deste auxílio deve ser efetuado de modo proveitoso e atraente, a fim de aproximar o estudante à realidade e, portanto resultar em um maior interesse por parte destes (DALLACOSTA et al.; 2004). Esta prática nos permite não somente através de palavras, mas também de imagem facilitar a construção do conhecimento do aluno, pois esta ferramenta auxiliará no suprimento das maiores dúvidas e dificuldades encontradas (BARBOSA et al., 1991).

A vídeo-aula é um instrumento de ensino que apresenta os conteúdos a serem trabalhados de forma ordenada, desempenhando uma função eficaz e transmitindo informações que necessitam ser ouvidas ou visualizadas (ARROIO; GIORDAN, 2006). Para este trabalho foram elaboradas vídeos-aulas por alunos do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência) com objetivo de facilitar a aprendizagem dos alunos em conteúdos de química do ensino médio o Colégio Agrícola Estadual Manoel Ribas na cidade de Apucarana, Paraná.

Metodologia:

Buscando auxiliar os alunos em seus estudos utilizamos os meios de comunicação como ferramentas de ensino, mais especificamente vídeos aulas.

Como bolsistas do PIBID desde o início deste ano, escolhemos o colégio citado, popularmente conhecido como Colégio Agrícola, acompanhamos as aulas de duas turmas do primeiro ano do Ensino Médio, identificamos uma dificuldade com os conteúdos próprio da química e procuramos auxiliá-los nas tarefas dentro de sala de aula, principalmente na resolução de exercícios. Contudo, parecia não ser suficiente, eles ainda apresentavam dificuldades na aprendizagem de alguns conceitos químicos.

Pensando nisso decidimos em parceria com o professor supervisor elaborar e filmar vídeo-aulas, por se tratar de adolescentes, que adoram estar conectados em redes sociais, sendo este um meio de aproximação e de grande ajuda e ainda, fugindo do método tradicional empregado em sala de aula.

Primeiramente foi elaborada uma planilha para que os alunos preenchessem, sendo necessário o nome completo, facebook e e-mail. O facebook foi o vetor de acesso escolhido para chegar até eles, pois todos possuem uma conta nesta rede social. Mesmo com o facebook, tivemos que fazer um grupo de estudos de cada turma, direcionando-os as vídeo-aulas, fazendo que todos vejam o vídeo de forma efetiva. Conversamos com o nosso supervisor do colégio, que sugeriu que gravássemos exercícios de

2227

uma lista, envolvendo os primeiros conceitos que eles haviam visto em sala, como: matéria, estados físicos, densidade, misturas, modelos atômicos, cátions e ânions.

Decidimos fazer os vídeos baseados na lista, fornecida pelo professor, sendo a mesma distribuída em sala de aula com exercícios sobre cada tema, sendo realizados no total cinco vídeos:

“O que é matéria?” -foram abordados os conceitos básicos de definição de matéria, os estados físicos clássicos, pontos de ebulição e fusão, utilizando desenhos e tendo como exemplos objetos do cotidiano.


 PIBID - Química Apucarana enviou um vídeo



O que é Matéria?

5 meses atrás • 55 visualizações

Uma vídeo aula, destinada à alunos de química do primeiro ano da E.E. Manoel Ribas - Colégio Agrícola de Apucarana - PR. Trabalho desempenhado pelo PIBID Química da...

“A diferença entre uma substância homogênea e substância heterogênea.” – abordado de forma simplificada, utilizando novamente exemplos do cotidiano, neste caso foram água com sal de cozinha NaCl e água com areia, explicando as diferenças de fases.

2228


 PIBID - Química Apucarana enviou um vídeo



A Diferença entre uma Substância Homogênea e Substância Heterogênea.

5 meses atrás • 115 visualizações

Uma vídeo aula, destinada à alunos de química do primeiro ano da E.E. Manoel Ribas - Colégio Agrícola de Apucarana - PR. Trabalho desempenhado pelo PIBID Química da...

“Modelo atômico de Rutherford” - para se explicar o modelo atômico de Rutherford era necessário falar dos modelos atômicos anteriores, de Dalton e Thompson, explicando as diferenças entre eles seguindo uma ordem cronológica, apresentamos o experimento onde ele bombardeava uma folha de ouro com partículas alpha e que a partir deste experimento foi proposto um novo modelo atômico, o “modelo planetário”.


 PIBID - Química Apucarana enviou um vídeo



Modelo Atômico de Rutherford.

4 meses atrás • 109 visualizações

Uma vídeo aula, destinada à alunos de química do primeiro ano da E.E. Manoel Ribas - Colégio Agrícola de Apucarana - PR. Trabalho desempenhado pelo PIBID Química da...

“Átomo neutro, catiônico e aniônico.” -este foi mais específico, foram revisados conceitos vistos em sala de aula e como exemplo exercícios da própria lista.



PIBID - Química Apucarana enviou um vídeo



Átomo Neutro, Catiônico e Aniônico.

4 meses atrás • 149 visualizações

Uma vídeo aula, destinada à alunos de química do primeiro ano da E.E. Manoel Ribas - Colégio Agrícola de Apucarana - PR. Trabalho desempenhado pelo PIBID Química da...

“Densidade.” -foi revisado conceitos de densidade, massa e volume. Reforçada a formula da densidade ($d = m/v$).



PIBID - Química Apucarana enviou um vídeo



Densidades.

4 meses atrás • 12 visualizações

Uma vídeo aula, destinada à alunos de química do primeiro ano da E.E. Manoel Ribas - Colégio Agrícola de Apucarana - PR. Trabalho desempenhado pelo PIBID Química da...

Após os vídeos serem gravados, foram enviados para nossa coordenadora do PIBID, que sugeriu algumas alterações. Depois de refeitos, foi enviado para o nosso supervisor no colégio, sendo aprovado e podendo assim enviar aos alunos pelo Canal no YouTube:

O youtube é de fácil acesso, pensando nisso criamos uma conta específica para o PIBID Apucarana – PR, para poder enviar as vídeo-aulas, assim, estariam disponíveis a qualquer hora. Os links de cada vídeo foram disponibilizados dentro dos grupos de estudos, sabendo assim quem assistiu. O canal no Youtube poderá ter utilidades futuras, além das vídeo-aulas, pode apresentar projetos, experimentos, peças teatrais, todas produzidas pelos alunos, o login e senha foi disponibilizado para todos os bolsistas para terem livre acesso ao canal.

2229

Conclusão

É de grande valia o uso de novos métodos de ensino, fugindo da forma tradicional e tornando a aula mais atrativa e com maior participação dos alunos.

As vídeo-aulas foram satisfatórias em vários aspectos, além da melhoria das notas, a interação professor aluno, pois no início percebemos que havia dúvidas sobre a matéria, mas eles não perguntavam por terem um obstáculo, a vergonha.

Com a utilização dos vídeos foi evidente a melhora, uma maior dedicação por parte dos alunos, apresentaram maior interesse pela matéria de química, procurando o professor ou nós bolsistas, buscando explicações alternativas, mais praticas e compreensíveis para extinguir suas respectivas dúvidas.

Os meios midiáticos podem influenciar e ajudar na comunicação, esse resultado foi alcançado, sendo evidente a mudança de comportamento na relação professor aluno. Existindo assim um ensino efetivo, pois ambos os lados se dedicam mais, o aluno mostrando o interesse em aprender e o professor melhorando sua estratégia e maneiras de passar este conhecimento, assim como empregamos as vídeo-aulas é gratificante quando o aluno agradece pela sua forma de ensinar.

Referências:

ARROIO, A.; GIORDAN, M. **O Vídeo Educativo: Aspectos da Organização do Ensino.** Química Nova na Escola, nº 24, Nov-2006.

BARBOSA, J.; VILASECA, E.; PANIA-GUA, J.C.; MAS, F. **Vídeos didáticos de física y química.** Enseñanza de las Ciencias. v. 9, p. 181-185, 1991.

CINELLI, NAIR PEREIRA FIGUEIREDO. **A influência do vídeo no processo de aprendizagem**– Florianópolis, 2003. 72 f. : grafs. , tabs.

DALLACOSTA, A; SOUZA, D. D.; TAROUCO R. M. L.; FRANCO S. R. K. et al. **O Vídeo Digital e a Educação.** XV Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - SBIE - UFAM - 2004

VICENTINI, G. W.; DOMINGUES, M. J. C. S. **O uso do vídeo como instrumento didático e educativo em sala de aula.** XI ENANGRAD, Out-2008.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DO GRUPO PIBID INTERDISCIPLINAR: UMA PERSPECTIVA DOS ACADÊMICOS DE BIOLOGIA

Daniely Bini dos Santos
Kamila Krinski Faria
Ynaê Martins Osternach
Adriana Massaê Kataoka

Resumo: A Educação Ambiental é uma dimensão da educação, que possui como objetivo o desenvolvimento da consciência da sociedade sobre aspectos do meio ambiente. Por esse tema possuir o dever de ser trabalhado nas escolas, de forma integrada, durante todos os anos de formação, e por apresentar um caráter interdisciplinar, foi abordado pelo grupo PIBID interdisciplinar da Universidade Estadual do Centro- Oeste. Nesse grupo participa os cursos de biologia, letras, geografia e história. Porém, as atividades já realizadas e os desafios encontrados pelos graduandos de biologia, em relação aos momentos exclusivos e os coletivos, serão relatados no presente trabalho. Pois, essa prática docente tem se mostrado eficiente nos primeiros passos de diálogo entre as áreas.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Meio Ambiente. Interdisciplinaridade. Desafios.

Introdução

A temática ambiental têm sido abordada com muita frequência na atualidade, sendo o meio ambiente alvo de grandes discussões mundiais. A Educação Ambiental (EA), aborda esse tema e procura formas diferenciadas para que as comunidades participem de maneira integrada, e desenvolvam uma consciência responsável e transformadora da relação homem/natureza. Além disso, a EA pode ser tratada de maneira formal dentro da escola, e trabalhada diretamente, de maneira informal, na sociedade como um todo (GONÇALVES; CRUZ-SILVA, 2009).

A EA deve ser trabalhada com os educandos no decorrer de todos os anos de sua formação, como prática educativa integrada, conforme preconiza a lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, tendo as escolas o dever de contemplar essa temática em seus currículos. Por apresentar um caráter interdisciplinar e possuir uma abordagem que considera os aspectos socioculturais, políticos, científico- tecnológicos, éticos e ecológicos, esse tema, foi escolhido pelo grupo PIBID- Programa Institucional de Bolsa de iniciação à docência (PIBID) Interdisciplinar da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná- (UNICENTRO) como enfoque principal de seus trabalhos.

O PIBID Interdisciplinar em Meio ambiente da UNICENTRO é composto por alunos e professores da Universidade de quatro cursos da graduação, sendo Biologia, Geografia, Letras e História, juntamente com alguns professores das escolas da rede pública dessas mesmas áreas do conhecimento.

2231

Essa proposta concebe uma educação imersa na vida do educando, na história e nas questões urgentes de seu tempo, que se referem às relações entre sociedade e natureza, bem como intervenção nos problemas e conflitos ambientais (CARVALHO, 2004; LOUREIRO, 2005).

Portanto, o presente trabalho visa descrever as atividades já realizadas e os desafios encontrados pelos alunos da biologia no diálogo com os acadêmicos dos outros três cursos na busca da construção da interdisciplinaridade.

Metodologia

O presente trabalho trata de um relato de experiência realizado da perspectiva do acadêmico Pibidiano da biologia, o qual faz parte de um grupo interdisciplinar que envolve também as áreas de geografia, história e letras.

As atividades serão apresentadas em dois blocos, sendo que no bloco 1 são descritas as atividades específicas realizadas pelo grupo da biologia e no bloco 2 as atividades realizadas na interação com as outras 3 áreas.

2232

Bloco 1

Essas atividades referem-se aquelas que atendem as especificidades da área de biologia e por isso foram organizadas e aplicadas apenas pelo grupo da biologia.

Análise do ambiente escolar e documentação do colégio.

A primeira atividade objetivou um contato dos alunos com a estrutura física e documentação da escola. Os alunos percorreram a escola com o acompanhamento do supervisor que apresentava e tecia suas considerações sobre os vários ambientes da escola e seus equipamentos. Também ocorreu um primeiro contato com a equipe escolar por meio de conversa informal e posteriormente entrevista. Todas as impressões e informações foram registradas em um caderno de anotações.

Posteriormente foi realizada uma análise dos documentos escolares incluindo o Plano Político Pedagógico (PPP), Plano Pedagógico Curricular (PPC) e o Plano de trabalho Docente (PTD), objetivando um primeiro contato dos acadêmicos com os documentos que dão suporte ao trabalho docente.

Observação e acompanhamento das aulas do professor supervisor

Acompanhamentos de aulas ministradas pelo professor supervisor foram realizadas, para o primeiro contato do acadêmico com a sala de aula e alunos, a fim de observar como os alunos, a partir dos conteúdos ministrados e do material didático presente, entendem o conteúdo, e quais são os mecanismos que utilizam para tal fim.

Planejamento e aplicação das atividades disciplinares

O Planejamento da primeira aula executada pelos acadêmicos na escola efetuou-se no laboratório sob supervisão do professor supervisor e apresentado para o professor coordenador.

Microscopia óptica

Aplicação da primeira aula prática de Microscopia Óptica foi feita com alunos de diferentes séries (7^a série e 1^o ano) do período da manhã e da tarde. Objetivou-se a apresentação do microscópio óptico detalhando suas diversas partes, bem como o seu funcionamento. Posteriormente foram observadas lâminas com células animais e vegetais

2233

Chave dicotômica

A segunda prática aplicada aos alunos foi sobre chave dicotômica relacionada à classificação de folhas. Primeiramente, explicou-se como realizar a coleta das folhas, seguida de uma aula com o conteúdo básico sobre esse tema, com o auxílio da tevê pen drive foram apresentadas figuras, imagens, para melhor assimilação do conteúdo. Em uma aula posterior os alunos trouxeram de casa folhas já desidratadas e procederam a sua classificação e confecção de cartazes.

Apresentação de filme

Foi trabalhando com os alunos o filme “Wall-e”, que é uma animação da “Disney” e da Pixar, com duração de 97 minutos. O referido filme apresentou de forma lúdica a problemática dos resíduos sólidos, do consumismo, da alienação, da preguiça e problemas de saúde decorrentes dos maus hábitos já citados. Outros aspectos discutidos com os alunos foram: A responsabilidade que cada um deve ter em relação aos resíduos que produz.

Após a discussão com os alunos, foi separado a sala em grupos de 4 a 5 alunos, cada grupo ganhou um cartaz. Neste, o grupo expressou por desenhos, frases, resumos e textos suas impressões sobre o filme e posteriormente, apresentou ao restante da turma expondo as suas ideias.

Bloco 2

Essas atividades referem-se aos momentos coletivos, ou seja, envolvendo biologia, geografia, história e letras.

Reuniões

Mensalmente ocorrem reuniões dos quatro cursos, nesses momento são relatados as atividades de cada subgrupo. Nesses momentos acontecem debates de textos, filmes, planejamento de ações futuras. O tema central das discussões relaciona-se a temática ambiental em uma abordagem interdisciplinar e complexa, tendo como base os princípios da educação ambiental.

2234

Elaboração e aplicação de atividade

Foi elaborado conjuntamente um questionário, visando a realização de um diagnóstico socioambiental das 3 escolas atendidas por esse PIBID. É importante destacar que essas escolas possuem características particulares por se tratarem de escolas do campo e portanto faz-se fundamental o conhecimento de aspectos da realidade em que a escola encontra-se inserida, principalmente em função do PIBID em questão focalizar o meio ambiente. A aplicação do piloto ocorreu de forma a envolver os acadêmicos dos 4 cursos e os alunos da escola.

Outro filme trabalhado com os alunos, juntamente com os acadêmicos da geografia, foi a Era do Gelo II, neste filme problematizou-se o aquecimento global, posteriormente os alunos divididos em grupos, confeccionaram um cartaz retratando o que eles aprenderam com o filme.

Conclusão

A dinâmica de trabalho do grupo consistindo de momentos de tarefas específicas de cada área e momentos de integração das quatro disciplinas tem proporcionado a possibilidade

de aprofundar aspectos referentes a área de biologia na prática docente ao mesmo tempo que inicia os primeiros passos no diálogo entre as áreas. No que se refere aos momentos coletivos, no desenrolar das discussões, situações emergiram evidenciando algumas dificuldades, fruto de uma organização fragmentada e disciplinar dos cursos.

O primeiro aspecto a ser destacado foi a constatação que dos quatro cursos somente a biologia faz parte exclusivamente das ciências naturais, e que portanto possui uma visão positivista, a qual é combatida pelos textos de educação ambiental e pela abordagem das outras três áreas.

Constatou-se também que a área de geografia possui um diferencial em relação as outras áreas pois, quando se trata da parte física do ambiente dá-se um enfoque positivista e quando se trata da geografia humana uma abordagem das ciências humanas próxima da história e letras.

Essa particularidade da geografia permite que a mesma possua melhores condições de dialogar com todas as outras áreas. A biologia, apesar de tratar de forma mais direta dos diversos aspectos do ambiente natural, precisa caminhar no sentido de integrar os conhecimentos das áreas humanas, para se aproximar do entendimento da complexidade ambiental.

2235

Referências Bibliográficas

BRASIL. Lei Nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Institui a Política Nacional de Educação Ambiental.

CARVALHO, I. C. M. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2004.

CRUZ-SILVA, C. T. A. da; GONÇALVES, G. N. Análise dos conhecimentos sobre problemas ambientais dos alunos do ensino fundamental e ensino médio da rede pública. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 23, 2009.

LOUREIRO, C. F. B. Teoria crítica. In: FERRARO JUNIOR, L. A. (org). **Encontros e Caminhos: formação de educadores ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID QUÍMICA DO COLÉGIO ESTADUAL PROFESSORA ELZIRA CORREA DE SÁ

Daiane Beatriz Santana dos Santos¹

Maria Isabel Morasco²

Leila I. F. Freire³

Fabiane dos Santos Carlos⁴

Resumo: O presente trabalho relata algumas das experiências vivenciadas e atividades desenvolvidas pelos pibidianos, na visão de um bolsista do PIBID do curso de Licenciatura em Química, realizado no Colégio Estadual Professora Elzira Correa de Sá, no período de abril a setembro de 2014. Algumas das atividades desenvolvidas pelos pibidianos foram oficinas sobre o tema "doping no esporte" e "história do colégio Elzira". Os bolsistas também realizaram o reconhecimento da realidade escolar e ministraram aulas de diferentes conteúdos de Química, utilizando a experimentação e outras metodologias de ensino. As atividades desenvolvidas proporcionaram um contato mais direto do licenciando com a realidade escolar e auxiliaram na formação desses futuros professores.

Palavras-chave: Relato de experiência. PIBID. Ensino de Química.

Introdução

2236

O PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência) é um projeto que promove uma aproximação dos licenciandos com a realidade escolar. Neste programa, os alunos de licenciatura são inseridos na escola ainda durante a graduação, auxiliando-os a conhecer a realidade escolar e buscar melhorias para o processo ensino-aprendizagem.

Conhecer a realidade escolar é um grande passo para compreender e auxiliar na busca de melhorias na educação. O PIBID possui extrema importância nos cursos de licenciatura, pois constitui uma oportunidade direta de contato com a realidade que será vivenciada no exercício da docência.

Apenas discutir a teoria não basta para compreender a realidade da escola, é necessário conhecer a realidade escolar de perto, estando presente na escola e observando-a para tirar suas conclusões que irão auxiliar no exercício da docência. É necessário aproximar-se dessa realidade, conversando com os alunos, professores, funcionários e observando-os no seu dia-

¹ Licencianda em Química UEPG. Bolsista do PIBID Química. Universidade Estadual de Ponta Grossa. daiabeatrizss@hotmail.com

² Licenciatura em Química. Supervisora do PIBID no Colégio Estadual Professora Elzira Correia de Sá. belmorasco2@yahoo.com.br

³ Mestrado em Educação Científica e Tecnológica. Coordenadora do PIBID Química. Universidade Estadual de Ponta Grossa. leilaiffreire@msn.com

⁴ Licencianda em Química UEPG. Bolsista do PIBID Química. Universidade Estadual de Ponta Grossa. faby_nanny@hotmail.com

dia na escola. Segundo Reis "A observação desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração e motivação e um forte catalisador de mudança na escola" (REIS, 2011, p.11).

A escola é um local em que os alunos têm acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade, têm a oportunidade de trocar experiências e culturas, e ainda, desenvolver o senso crítico e a capacidade de viver em sociedade. Considerando esse enfoque é necessário ao futuro professor conhecer o ambiente em que irá atuar quando profissional, seu funcionamento e os diversos indivíduos que o compõe para assim poder encontrar a melhor forma de ajudar a proporcionar ao aluno uma aprendizagem significativa e transformadora, que o mesmo possa utilizar no seu cotidiano para melhorar sua realidade. Segundo Freire "O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade, se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade para a transformar" (FREIRE, 1997, p. 47).

O objetivo do presente trabalho é relatar as experiências desenvolvidas pelos bolsistas do PIBID Química do Colégio Elzira Correa de Sá no período de abril a setembro de 2014, na visão de um bolsista do PIBID Química. O trabalho é um relato de experiência de todas as atividades desenvolvidas na escola pelos bolsistas, enfatizando a contribuição dessas experiências para a formação docente.

2237

Desenvolvimento

O Colégio Estadual Professora Elzira Correia de Sá é localizado na Rua Castanheira, nº 1007, Santa Paula, Município de Ponta Grossa. O colégio conta com aproximadamente 2225 alunos, 140 professores e 26 funcionários, atendendo alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Técnico em Farmácia, Enfermagem e Análises Clínicas.

O programa PIBID começou no colégio no ano de 2012. O primeiro PIBID implementado no Colégio foi o PIBID Química. A recepção do projeto no colégio foi muito boa, pois, apesar de ser uma instituição muito grande não se tinha realização de nenhum projeto parecido. Os bolsistas auxiliavam nas aulas com preparação de experimentos, cursinho pré-vestibular e PSS (Processo Seletivo Seriado – modalidade de ingresso em instituição superior que é constituída por três avaliações realizadas ao final de cada série do ensino médio), atividades extraclasse como passeios na universidade e visitas a espaços não formais de ensino, entre outros.

Este ano, o Colégio Elzira possui dois subprojetos PIBID, dos cursos de Licenciatura em Química e Licenciatura em Biologia. O colégio Elzira, conta com 6 bolsistas do PIBID Química, sendo 2 do primeiro ano, 3 do segundo ano e 1 do quarto ano do curso de Licenciatura em Química. Os alunos são supervisionados pela professora Maria Isabel Morasco, com 13 anos de experiência profissional. Os bolsistas atuam no projeto no período matutino, com turmas de primeiro e segundo ano do Ensino Médio.

O trabalho dos bolsistas se iniciou no colégio no mês de abril. No início das atividades os bolsistas realizaram o reconhecimento da escola, que consistiu em conhecer seu espaço físico, entrevistar professores, funcionários e diretores, aplicar questionários aos alunos e pais e analisar o Projeto Político Pedagógico da escola. Esse trabalho foi extremamente importante para os bolsistas conhecerem a escola, sua clientela, funcionários e as ideias e valores que a escola compartilha. O trabalho contribuiu para a formação dos licenciandos, ajudando-os a conhecer a realidade escolar, os desejos e dificuldades dos alunos, pais e funcionários.

Num momento posterior, os bolsistas passaram a observar as aulas da professora e auxiliar os alunos na resolução de exercícios e no entendimento dos conteúdos abordados em sala de aula. Nessa ação, eles ficam disponíveis na sala de aula, atendendo as dúvidas dos alunos quando requisitados.

Os bolsistas elaboraram e aplicaram uma oficina sobre o tema "Doping no Esporte". A oficina foi composta das seguintes etapas: utilização de uma reportagem de jornal sobre o doping no esporte, visando despertar o interesse dos alunos; desenvolvimento do tema, através de uma discussão mediada pelos bolsistas, utilizando imagens, slides e vídeos sobre o assunto; experimentação sobre o tema, utilizada para visualizar como são feitos exames para determinar a utilização de substâncias por atletas; elaboração de reportagens pelos alunos sobre o assunto para a confecção de um jornal informativo para o colégio. Essa oficina foi desenvolvida com os alunos do colégio, poucos dias antes de se iniciar os jogos da copa do mundo FIFA 2014.

Uma experiência muito enriquecedora foi trabalhar e auxiliar os alunos durante a festa de aniversário do colégio. Os pibidianos, juntamente com os alunos produziram mosaicos e cartazes com fotos do Colégio Elzira recentes e do passado e também discutiram um pouco da história do Colégio. Ao final da atividade, elaborou-se paródias sobre o Colégio, produzindo vídeos que foram expostos à todos durante a festa de aniversário do Colégio. Essa atividade promoveu uma grande interação com os alunos, pois alunos e pibidianos trabalharam juntos, trocando ideias entre si e auxiliando-se mutuamente para a produção das paródias e mosaicos.

Os pibidianos prepararam e ministraram aulas de Química para os alunos do ensino médio com o apoio da professora supervisora. Um dos objetivos formativos destas aulas é que sejam implementadas abordagens diversificadas, com a utilização de materiais e metodologias diferenciadas e a utilização de experimentos alternativos. As aulas foram ministradas com abordagem de diferentes conteúdos: Modelo Atômico de Bohr, Propriedades Coligativas e Ligações Polares e Apolares.

A primeira aula de Química ministrada pelo grupo foi sobre o Modelo Atômico de Bohr. A aula foi expositiva e dialogada sobre o assunto e foi realizado um experimento: o teste de chama alternativo. O teste de chama é um procedimento no qual um sal é inserido em uma chama e observa-se a cor emitida, caracterizando-se o sal a partir da emissão de cor na chama. No experimento realizado pelos pibidianos não foram utilizados sais obtidos em um laboratório, mas foram utilizados materiais presentes no cotidiano como papel de bala, batata, etc. O experimento foi bastante interessante, pois uma das grandes dificuldades encontradas pelos professores de química ao fazer experimentos é o acesso aos materiais utilizados. Esse experimento foi realizado apenas com materiais simples, de baixo custo e fácil acesso.

A segunda aula ministrada pelos bolsistas foi sobre o assunto propriedades coligativas. Na aula, foi utilizada a experimentação, também utilizando materiais de baixo custo e acessíveis. Foram utilizadas duas aulas para o conteúdo. A primeira aula foi expositiva e dialogada, com ampla participação dos alunos, onde o conteúdo foi trabalhado de maneira dinâmica e na segunda aula realizou-se experimento e exercícios para concluí-la. O experimento realizado também foi com materiais de baixo custo e fáceis de encontrar.

Outra intervenção dos bolsistas foi no conteúdo ligações polares e apolares. O planejamento foi elaborado para quatro turmas de 1º ano do colégio, sendo constituída de duas aulas em cada turma. A primeira aula foi utilizada uma dinâmica envolvendo os alunos, para que os mesmos participassem e se interessassem pela aula. A aula foi expositiva e dialogada, utilizando como base a contextualização em problemáticas do cotidiano. A segunda aula foi composta por experimentos, na qual se realizou a determinação do teor de álcool na gasolina. Os alunos participaram ativamente da aula, principalmente durante a dinâmica realizada, mostrando-se interessados pelo conteúdo trabalhado.

O tempo para a realização das atividades descritas foi de abril a setembro de 2014. O planejamento era para que mais atividades pudessem ser desenvolvidas nesse período, porém alguns contratemplos ocorreram. Uma das dificuldades enfrentadas pelos bolsistas foi uma greve do transporte coletivo da cidade, deixando-os impossibilitados de se deslocarem para o

2239

colégio. Outra dificuldade enfrentada foi devido à Copa do Mundo FIFA de futebol, onde os alunos tiveram um período de recesso escolar por conta da ocorrência dos jogos. Também ocorreu uma greve dos professores do Paraná, em busca de melhores condições de trabalho, onde as aulas foram suspensas por um determinado período.

No período que corresponde de outubro à dezembro de 2014, planeja-se que sejam realizadas mais aulas de intervenção dos pibidianos em sala de aula, que ocorrerá nos conteúdos de eletroquímica, funções inorgânicas, cinética e reações químicas.

Conclusão

Todas as atividades realizadas foram importantes para estabelecer um contato mais próximo dos licenciandos em Química com a escola básica. As experiências didáticas foram de fundamental importância para os futuros professores sentirem como é estar a frente de uma sala de aula, agregando experiências, amadurecendo a forma de encarar a futura profissão que está pretendendo exercer.

O contato direto com um professor mais experiente também pode auxiliar no processo de formação do licenciando, trazendo um contato próximo com outras experiências e formações. O convívio com os alunos, auxiliando-os em suas dificuldades e interagindo com os mesmos, também é de fundamental importância pois passa-se a conhecer a realidade desses alunos, seu contexto social e cultural, concepções e principais dificuldades, auxiliando na futura prática docente.

É possível perceber como é importante o projeto PIBID nas escolas, trazendo benefícios para alunos, professores e acadêmicos tanto do Ensino Básico quanto do Ensino Superior. O projeto proporciona grande experiência, vivência para os bolsistas e mais conhecimento para os alunos, que encontram no pibidiano um auxílio a mais na sala de aula.

Referências Bibliográficas

REIS, P. *Observação de aulas e avaliação de desempenho docente*. Disponível em: <http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf>. Acesso em: 16 de setembro de 2014.

FREIRE, Paulo. *Cartas a Guiné-bissau*: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

RELATO DE EXPERIÊNCIA OFICINA DE GEOLOGIA APLICADA AO TERCEIRO CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL¹

Ludinei Alves da Cruz Kaspchak²;
Rafael Marques Laurindo³;

Resumo: O trabalho a seguir foi feito baseado em uma experiência junto aos alunos do ensino fundamental do 6º ano, com o intuito de fixar melhor o conteúdo de geociências: Tectônica de placas e Vulcanismo, complementando o conteúdo já trabalhado em sala de aula porém, feito na prática para melhorar a compreensão, utilizando materiais já produzidos pelo subprojeto do PIBID de Geografia da Universidade Estadual de Ponta Grossa, através de uma oficina realizada no Colégio Estadual Polivalente do município de Ponta Grossa – Paraná.

Palavras Chaves: geologia, geociências, vulcanismo, tectônicas, ensino fundamental.

Introdução

O presente trabalho é um relato de experiência de uma oficina de geologia sobre vulcanismo e tectônicas de placas realizada pelos acadêmicos do PIBID de Geografia com os alunos do 6º ano, do Colégio Estadual Polivalente, localizado no município de Ponta Grossa - PR.

A oficina foi idealizada pela problemática de se perceber que muitos alunos encontravam dificuldade em memorizar conceitos da Geografia Física, que por sinal é motivo de grande curiosidade se for bem trabalhada, já que permite visualizar muitas questões. Assim, esta proposta teve como objetivo fixar significativamente o conteúdo de geologia abordado no programa curricular para que os alunos compreendessem principalmente as questões sobre vulcanismo e tectônicas de placas.

Tais temas são abordagens popularmente conhecidas, tendo em vista que frequentemente é difundido pela mídia, fenômenos relativos, principalmente com relação aos abalos sísmicos (ou terremotos) ocorridos em áreas de maior incidência, presentes no chamado cinturão do fogo. Nas reportagens geralmente são enfocadas as consequências e danos causados, porém fica muito a desejar a questão sobre o porque e como isso acontece.

Desenvolvimento

"O conhecimento geológico é tão ou mais importante para o ensino elementar do que para o secundário". (CAMPIANI, MAURICIO 2004).

¹ Modalidade Pôster

² Acadêmico do curso Licenciatura em Geografia, Universidade Estadual de Ponta Grossa.

³ Acadêmico do curso Licenciatura em Geografia, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Email: rafael.marqueslaurindo@gmail.com

Com esta perspectiva de CAMPIANI, que aborda sobre importânciados conteúdos da geociências, em especial da geologia no ensino fundamental, observa-se que para que seja trabalhado este conteúdo com maior qualidade é necessário que haja um planejamento para as atividades a serem desenvolvidas, visto que é o primeiro contato com o conteúdo, e portanto deve-se inspirar a motivação e a curiosidade dos alunos para o assunto de modo que possa ser bem compreendido da forma mais aprofundada possível, adequando a linguagem ao ensino fundamental.

O ensino de Geologia/Geociências é trabalhado na escola dentro da disciplina de Geografia, sendo um conteúdo da ementa apenas, junto com demais abordagens de assuntos diferenciados, como hidrografia, economia, biogeografia, etc. Por se tratar de um aspecto físico, enfoca-se com destaque para a necessidade de atividades práticas, se possível os chamados trabalhos de campo, pois estes contribuem em muito para a informação das crianças, de modo a proporcionar uma certa “alfabetização na natureza”, uma vez que estimulam o desenvolvimento de conhecimentos indispensáveis ao contexto geográfico, como: intuição e desenvolvimento da linguagem visual, apreciação de formas e estética, raciocínio e representação espacial, raciocínios de causalidade e a narrativa envolvida nos discursos históricos da Geologia/Geociências (CAMPIANI, MAURICIO 2004).

2242

Atualmente a realidade da estrutura escolar apresenta algumas limitações para o desenvolvimento de experiências criativas, principalmente quando refere-se a esta tão almejada prática de campo, pois muitas vezes o professor fica limitado à sala de aula por falta de estrutura para deslocamento de campo e quando consegue realizar alguma atividade de campo fica restrito apenas há alguns alunos, pois para se locar um ônibus demanda custos e nem todos podem arcar com o pagamento de taxas por mínimas que sejam, já que a comunidade geralmente é constituída por alunos de baixa renda. Com essa realidade é necessário optar por medidas alternativas de práticas de ensino, como a utilização de vídeos, imagens, maquetes entre outros, o que não deixa ser menos importante que uma aula de prática de campo, pois mesmo não tendo todo o conteúdo de observação direta, permite tornar a aula em sala mais dinâmica e atraente através dos recursos citados, possibilitando ao aluno que este crie e também aplique o conteúdo abordado na sua realidade.

Atráves desta perspectiva, a oficina de vulcanismo e tectônicas de placas foi proposta, com o intuito de dinamizar e tentar que os alunos possam associar os conhecimentos propostos com o que já haviam estudado anteriormente. Qualquer criança entre 8 a 12 anos é

capaz de responder o que é um vulcão, e saber o que é um tremor de terra, e com base no conhecimento empírico, a oficina foi desenvolvida para que o aluno pudesse associar a teoria já abordada anteriormente em sala de aula na prática deste processos.

Metodologia Adotada

A oficina foi realizada com os materiais didáticos produzidos por ex-integrantes do PIBID, que ficaram disponíveis para esta finalidade, e ainda, com outros materiais de apoio adquiridos pelo mesmo programa: livros, mapas e globos. A idealização de tal prática seguiu a intenção de que o aluno pudesse visualizar e também manusear o material explicativo.

Os alunos foram divididos em grupos (quinze pessoas), o que permitiu um trabalho mais direcionado aos mesmos, possibilitando o manuseio dos livros com bastante cuidado e observação, que de certa forma chamou muita a atenção pelo caráter ilustrativo, conforme pode ser observado na figura que segue.

Figura 1: Manipulação do livro em 3 D pelos alunos em oficina de geologia



Fonte: Ludinei Alves

O livro utilizado com ilustrações 3D, retratava a questão do vulcanismo, com informações de fácil compreensão. Muitas figuras e curiosidades dos livros bem como algumas rochas apresentadas em estado real, facilitaram o detalhar do assunto, chamando a atenção dos alunos.

Além deste material, slides, livros e rochas, foi utilizada também uma maquete do perfil interno de um vulcão que veio a complementar o conteúdo e um mapa imantado, trazendo a divisão de placas e as áreas de ocorrência de fenômenos sísmicos. Na sequência é

exposta uma figura sobre este momento interativo dos alunos atentos à explicação dos acadêmicos pibidianos que ministraram a oficina.

Figura 2: Apresentação das dinâmicas de placas através da maquete.



Fonte: Ludinei Alves

2244

A oficina foi feita com duas turmas de sexto ano do período vespertino, no Colégio Estadual Polivalente, localizada no Bairro Jardim Carvalho, do município de Ponta Grossa – Paraná. Esta ocorreu no mês de julho, nos dias 22 e 25. A escolha do público foi baseada no livro didático utilizado pela professora supervisora do PIBID, onde percebeu-se que os temas são divididos por série, numa sequência lógica, onde estes temas da geologia fazem parte do programa do 6º ano.

Conclusões

A atividade desenvolvida foi de grande importância para os alunos, uma vez que estes foram manuseando e lendo os livros 3D sobre vulcões, formulavam perguntas de nível superior ao conteúdo de sua série, perguntas como, Em que parte da rocha ígnea se forma o basalto? Qual o tamanho/diâmetro de uma cinza? Entre outras. É de fácil notação que, para compreender melhor a geografia física e geocência é necessária atividades práticas que tenham intimidade com o conhecimento do aluno, atividades onde o aluno possa compreender a teoria de um processo baseado no que já leu ou estudou em sala, podendo por em prática e fixar aquilo que se aprendeu naquele momento.

Na figura 2, é possível identificar os materiais utilizados para estimular a interação deles com o conteúdo, a possibilidade de tocar nos objetos e propiciar a eles praticarem o conhecimento abordado como, por exemplo, a movimentação das placas tectônicas, resulta em aprendizagem significativa e prende a atenção do aluno causada pela curiosidade no assunto.

Outro fator notado é o afeto que os alunos criam com o professor, quando este tipo de atividades dinâmicas são desenvolvidas, uma vez que a geografia deve unir teoria com a prática, o que facilita ainda mais o processo de ensino aprendizagem, resultando em conhecimentos cognitivos.

Referência Bibliográfica:

CAMPIANI, Mauricio. Geologia/Geociências no Ensino Fundamental e a Formação de Professores. Campinas - SP, Revista do Instituto de Geociências - USP 2004.

RELATO DE EXPERIÊNCIA PIBID: A CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO DE QUÍMICA NA PREVENÇÃO DO USO DE DROGAS LÍCITAS E ILÍCITAS

Heloisa Ferraro Severino¹
Tiago Franceschini²

Resumo: O presente artigo é um relato de experiência didática do subprojeto de Química do PIBID/CAPES - PUCPR, que procurou desenvolver junto a alunos do 3^a ano do Ensino Médio os princípios da química orgânica no auxílio à prevenção de drogas lícitas e ilícitas. A abordagem desta atividade envolveu os discentes em uma pesquisa das fórmulas estruturais de drogas lícitas e ilícitas e de seus efeitos sobre o usuário. A atividade foi realizada através de experimentos químicos, que posteriormente foram apresentados em uma Feira de Ciências pelos acadêmicos do projeto, procurando assim, propor em conjunto com o ensino da química a conscientização de jovens e adolescentes.

Palavra Chave: Drogas. Experimentos. PIBID. Química.

Introdução

O estudo e ensino de química na contemporaneidade exige uma abordagem relacionada ao cotidiano dos alunos numa tentativa de despertar o interesse do discente pela disciplina, contribuindo efetivamente no seu desenvolvimento como cidadão, de forma que este possa realizar indagações e propor soluções a problemas existentes em nossa sociedade.

2246

O estudo da Química, assim como de outras áreas do conhecimento, é fundamental para desenvolver a capacidade de raciocinar logicamente, observar, redigir com clareza, experimentar e buscar explicações sobre o que se vê e o que se lê, para compreender e refletir sobre os fatos do cotidiano e para o exercício da cidadania (CLEMENTINA, 2011, p. 25).

Portanto, o presente relato, se efetiva para descrever as atividades desenvolvidas pelo Projeto PIBID do subprojeto de química da PUCPR, que procurou relacionar o ensino de química orgânica no auxílio à prevenção de drogas lícitas e ilícitas, de forma que o discente possa perceber que a disciplina está presente em seu cotidiano social.

Pautados pelos altos índices de jovens e adolescentes envolvidos com drogas, foi desenvolvido pelos acadêmicos do subprojeto de química, uma série de atividades para 35 alunos do 3^a ano do ensino médio do colégio Estadual Pedro Macedo, em Curitiba- PR, supervisionado pelo professor regente Thiago Franceschini.

Pretendo elevar a qualidade do ensino de química, foi desenvolvida atividades que se propuseram a mostra de experimentos, banners, e vídeos, de forma que relatassem os efeitos colaterais das drogas e o alto índice de mortes causada pelo seu uso. Foi usada como principal ferramenta de aprendizagem a visualização de alguns experimentos químicos, que

¹ Graduando no curso de Licenciatura em Química, pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, participante do Programa Institucional de Bolsa à Iniciação à Docência – PIBID. Email: helo_213@hotmail.com

² Especializado em Metodologia do Ensino de Ciências pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, supervisor do subprojeto de Química PIBID-PUCPR. Email: tfranceschini@gmail.com

possibilitaram ao aluno, conferir, questionar e entender a relação de alguns tópicos da química orgânica com um assunto atual, de grande repercussão na mídia e na sociedade como um todo: as drogas.

A escola, por sua habitual inércia e pelas características de seu ritmo educativo, não consegue, ou não tem conseguido, em suas atividades curriculares tradicionais, atender às necessidades assinaladas, no mesmo ritmo em que elas ocorrem na sociedade. (MOURA, 1995, p.80).

Contexto das Drogas na Sociedade Atual

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN:

As drogas psicoativas podem assumir um papel importante na vida dos adolescentes como recursos facilitadores da comunicação, da busca do prazer ou na vida como os novos desafios que se apresentam (BRASIL, 1999, p. 273).

Dados recolhidos pela Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) em 2012, revelam que cerca de 7,3% dos jovens entre 13 e 15 anos de idade já fizeram uso de algum tipo de droga ilícita. Em relação ao álcool, 50,3% dos entrevistados disseram ter experimentado uma dose de bebida alcoólica na vida. Os dados também apontam que cerca de 19,6% dos estudantes já haviam experimentado o cigarro.

Assim, mostra-se a necessidade de uma intervenção educativa para que o discente participe ativamente da construção de sua própria cultura e história de forma a poder entender os malefícios que as drogas podem trazer para si e para a sociedade.

2247

Metodologia: Experimentação Química no Ensino- Aprendizado

O método de ensino aprendizagem desenvolvido neste trabalho, priorizou a realização de vários experimentos químicos que comprovassem os efeitos colaterais das drogas lícitas e ilícitas no corpo humano e posteriormente fossem apresentados em uma Feira de Ciências de modo que os alunos pudessem visualizar e contextualizar a química orgânica com seu cotidiano.

Em uma aula inicial foi realizada uma breve pesquisa anônima com os alunos do 3º ano do ensino médio afim de tirar conclusões sobre a relação destes com as drogas. Os resultados coletados apontaram que dos 35 alunos entrevistados, apenas 21% nunca tiveram contato com nenhum tipo de droga, enquanto 79% já fizeram o uso de drogas lícitas e 27% já tiveram contato com drogas ilícitas. As aulas posteriores seguiram na prática de três experimentos químicos para conscientização dos estudantes e a contextualização com a química. No primeiro experimento, foi utilizado uma garrafa pet que continha água para simular o pulmão humano ao fumar um cigarro.

Os discentes auxiliaram os acadêmicos do projeto na montagem do experimento, onde furou-se a tampa da garrafa e foi fixado o cigarro em um tubo de vidro com um algodão na ponta para absorver os resíduos. Após alguns segundos, a garrafa estava cheia de fumaça, e ao ser retirado o algodão da ponta do tubo de vidro, foi perceptível notar uma grande quantidade de resíduos acumulados pela queima de apenas um cigarro.

No segundo experimento, foi realizado uma simulação com gelo seco que entrava em contato com um pedaço de carne que simbolizava o pulmão. O resultado final foi a carbonização total do pedaço de carne, que após reagir com o gás carbônico liberado pelo gelo seco, ficou esbranquiçado e duro, simulando os efeitos da fumaça no organismo humano.

No terceiro experimento foi realizado a montagem de um bafômetro, onde os alunos visualizaram sobre os teores de álcool no sangue que causam embriaguez.

Após a realização dos experimentos foram ainda confeccionados pelos acadêmicos banners que mostrassem as interferências e malefícios das drogas ilícitas no corpo humano através de imagens e dados estatísticos. Os conteúdos abordados durante a atividade foram: tipos de ligação com o carbono, grupos funcionais, nomenclatura de compostos orgânicos e estrutura molecular.

2248

Ao final da atividade foi realizada uma Feira de Ciências na PUCPR, onde os estudantes puderam visualizar os experimentos, banners e vídeos que relatavam especificadamente os malefícios das drogas lícitas e ilícitas, conforme observado na Figura 1.

Figura 1- 1:experimento da garrafa pet. 2: carne no gelo seco. 3: bafômetro. 4: banner drogas lícitas. 5: banner drogas ilícitas.



Fonte: o autor, 2014.

Resultados e Discussões

Tendo em vista que o projeto foi realizado em uma turma do 3^a ano, com um total de 35 alunos, houve o recolhimento de depoimentos visando obter resultados conclusivos sobre a aplicação do projeto. Dos 35 discentes participantes, 31 relataram que não possuíam conhecimentos aprofundados em relação ao malefício das drogas no corpo humano e a sua relação com a química antes de participarem do projeto, muito deles relataram que a atividade de experimentação visualizada tanto em sala de aula como na Feira de Ciências proporcionou um aprendizado significativo na conscientização e contextualização com a química, mostrando como a disciplina é importante para seu aprendizado perante a sociedade.

Após este recolhimento, foi também realizada uma atividade avaliativa aplicada pelo professor regente, onde foi relacionado e contextualizado as características da química orgânica (ligação com o carbono, grupos funcionais, nomenclatura de compostos orgânicos e estrutura molecular) com as drogas lícitas e ilícitas. O resultado obtido revelou que 32 alunos em um total de 35 obtiveram ótimos resultados durante a avaliação.

Sendo assim, através dos dados recolhidos foi possível observar que a atividade realizada pode comprovar a conscientização dos alunos na prevenção do uso de drogas lícitas e ilícitas e ainda no aprendizado dos conhecimentos de química orgânica aos estudantes.

2249

Considerações Finais

Os resultados finais ao fim desta atividade foram muito satisfatórios, através dos experimentos exemplificados na Feira de Ciências, observamos os vários questionamentos que os discentes possuíam no uso de drogas lícitas e ilícitas.

Em função dos bons resultados apresentados na experimentação durante a Feira de Ciências e constatados através da atividade avaliativa e dos depoimentos dos alunos, nota-se que superamos nossas expectativas, a experimentação proporcionou uma grande interação entre o aluno e a química, promovendo o maior entendimento do conteúdo abordado.

O trabalho realizado buscou a conscientização na prevenção ao uso de drogas, onde os discentes puderam entender e visualizar a química de forma contextualizada dentro de seu âmbito social.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação - MEC, Secretaria de Educação Média e Tecnológica-Semtec. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/Semtec, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasNatureza.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2014.

CLEMENTINA, Carla Marli. **A Importância Do Ensino Da Química No Cotidiano Dos Alunos Do Colégio Estadual São Carlos Do Ivaí De São Carlos Do Ivaí-PR.** 2011. 49 p. Tese (Monografia). Faculdade Integrada da Grande Fortaleza, Fortaleza, 2011. Disponível em: <http://www.nead.fgf.edu.br/novo/material/monografias_quimica/CARLA_MARLI_CLEMENTINA.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2014.

MOURA, D. G. Feira de Ciências: Necessidade de novas Diretrizes. **Presença Pedagógica**, São Paulo, v.1, n.6, p. 78-85 1995. Disponível em: <<http://presencapedagogica.com.br/site/sistema/as/enviados/PP06.pdf>>. Acesso em: 5 ago. 2014.

Pesquisa Nacional De Saúde Do Escolar, Rio de Janeiro: **IBGE**, 2012. 140 p. ISBN 978-85-240-4278-2. Acesso em: 10 ago. 2014.

RELATO DE UM “PIBIDIANO” PÓS-MODERNO

ISSLER, Márcio¹
LEMOS, Ariane de Abreu²
COSTA, Francielle³
ANDRADE, Simone Amaral⁴

Resumo: Esse trabalho é fruto das investigações realizadas por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Propomos estudar brevemente a concepção de pós-modernidade por meio do relato de uma experiência desenvolvida em uma escola, para tanto, respaldadas principalmente nos estudos de HARVEY (1992); POURTOIS (1999); e LIMA (2010). A partir do princípio de que para se obter uma educação de qualidade e que objetive-se em desenvolver as capacidades do nosso aluno, requer que pensemos a educação de acordo com o período em que está inserida. Esse texto apresenta momentos de discussão para num movimento de influências e relações, ideias e argumentos, respaldamos-nos sobre o conceito de pós-modernidade, expondo como objeto principal de estudo o relato de experiência vivenciada.

Palavras-chave: Pós-Modernidade. Sala de aula. Reflexão. Ensino.

Introdução

Ao se pensar em uma educação pós-moderna, tem-se em mente alguns relatos acerca do que viria a ser essa educação. Não se trata de pensar em algo utópico e distante de nossa realidade, pelo contrário, é por meio da análise da realidade que se atém para o fato da educação estar passando por um momento difícil, em que seu objetivo de ensinar o conhecimento científico e sistematizado tornando o aluno uma pessoa crítica não vem sendo alcançado, por meio dessa mesma realidade chega-se a conclusão de que os métodos utilizados há tempos não são mais os ideais. “Portanto, a pedagogia pós-moderna tem por ambição apreender a complexidade das situações educativas” (POURTOIS, DESMET – 1999, p.41).

Com base nessas informações buscamos a este propósito compreender as mudanças no cenário educativo, e analisar a audaciosa proposta de uma pedagogia pós-moderna.

Sala de aula e pós-modernidade

A escola do século XXI deve ser cada vez mais um espaço aberto e de maneira inevitável, ser vinculada a cultura. A vida precisa estar centrada em uma dimensão que integre

¹ Graduando em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná- *campus*- cascavel. Bolsista do PIBID/CAPEL. E-mail: marcioissler@hotmail.com

² Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná- *campus*- cascavel. Bolsista do PIBID/CAPEL. E-mail: arianeabreulemos@hotmail.com

³ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná- *campus*- cascavel. Bolsista do PIBID/CAPEL. E-mail: francielecostasantos@hotmail.com

⁴ Graduada em Pedagogia pela UNIPAR – Universidade Paranaense – *campus* cascavel; Pós-graduada em Gestão Integrada em Marketing e Recursos Humanos; Ensino de História e Geografia. Professora Supervisora do PIBID/CAPEL. E-mail: simony.brt@gmail.com

as relações da escola. Se não houver um vínculo com aquilo que se está aprendendo, então não há educação, formação ou mesmo aprendizagem. (MOSÈ, 2013, p. 82)

A escola é um dos ambientes de aprendizagem, no entanto não podemos considerá-la como o único. As aulas hoje não podem mais permanecer somente dentro da sala de aula, em um espaço com trinta alunos. Os recursos que podemos utilizar hoje nos permitem ensinar em diferentes situações.

Segundo o relato de Francielle⁵ é possível evidenciar que:

Antes do horário do início da aula, os alunos permanecem no pátio, tendo a oportunidade de correrem livremente [...] posteriormente vão para sala de aula, organizados de três formas: 1) em fila um atrás do outro em quatro filas; 2) três filas de carteiras uma do lado da outra; 3) em dupla sendo que os mais indisciplinados ou com dificuldades permanecem à frente dos outros colegas [...] uma vez que estão posicionados se dá o início da aula com a rotina da sala: leitura do silabário, em seguida os numerais que vão de 0 a 100, depois para o calendário, dia da semana, mês e ano (COSTA, 2014).

Ora como podemos pensar uma educação para o século XXI quando permanecemos em um modelo tradicional?

2252

O contexto da educação deve ser a curiosidade do nosso ambiente. Por isso “quando dizemos menos aulas e mais situações de aprendizagem” supõe-se que aulas de 45 minutos com professores discursando, hoje não tem mais vez nem lugar (MOSÉ, 2013, p. 198).

Segundo ela,

Seguidamente os alunos são postos em fila para irem até o refeitório, seguido também um atrás do outro para retornarem [...], porém nota-se que ao soar da campainha para o recreio saem correndo para brincar (COSTA, 2014).

De fato a educação ainda permanece na sala de aula, onde por vezes o professor fecha a porta e o que ali dentro acontece não é percebido, nem identificado, ao mesmo tempo em que se cuida de inúmeras situações, como se a veste está adequada, se existem paredes bem pintadas, coisas que não perdem sua relevância, mas a essência no momento deveria ser a educação, a aprendizagem (MOSÉ, 2013, p. 198).

De acordo com o relato de Francielle faz parte da rotina da sala de aula:

Escrever o cabeçalho no quadro para que os alunos copiem, seguido de uma atividade na maioria das vezes realizada em sala de aula, permanecendo

⁵ Os relatos correspondem ao primeiro semestre de observação da bolsista.

cerca de uma hora realizando a atividade [...] após o recreio geralmente é aplicado atividades de outra disciplina, porém se vê que não querem permanecer em sala de aula, pedem para irem ao banheiro e tomar água seguidamente (COSTA, 2014).

É certo que o nosso sistema educacional está baseado em uma linha de montagem das fábricas. As crianças vão à escola para serem montadas e moldadas, para manter o status quo. São 45 minutos de aula de português, depois de geografia, matemática, no mesmo ritmo, como se “todas as crianças fossem iguais, como se todas as crianças tivessem o mesmo interesse”. De fato uma das primeiras coisas que o aluno deveria perceber é que a escola é um espaço de liberdade, que a “educação não é ensinar uma coisa, é criar esse ambiente de liberdade, de curiosidade” (MOSÉ, 2013, p. 99).

Por esses fatores é pertinente discutir a educação, pois surgem novos olhares para se buscar uma educação eficaz e de qualidade, uma delas é a educação pós-moderna. Existe um impasse em torno da questão do que venha a ser a pós-modernidade⁶, não havendo consenso sobre a resposta ideal para o conceito do que seja o pós-moderno. Não temos a intenção de nos aprofundar no debate de seus vários conceitos. Interessa-nos apenas indicar a definição que utilizaremos á pós-modernidade, segundo, Harvey (1992, p.19):

O pós-modernismo uma legítima reação à monotonia da visão de mundo do modernismo universal. Geralmente percebido como positivista, tecnocêntrico e racionalista, o modernismo universal tem sido identificado com a crença no progresso linear, nas verdades absolutas, no planejamento racional de ordens sociais, ideais, e com padronização do conhecimento e da produção. O pós-moderno em contraste, privilegia a heterogeneidade e a diferença como forças libertadoras na redefinição do discurso cultural. A fragmentação, a indeterminação e a intensa desconfiança de todos os discursos universais ou “totalizantes” são o marco do pensamento pós-moderno.

Diante dessa fragmentação, o presente artigo procura interrogar-nos sobre, se há ou não possibilidade de mudarmos a forma como a educação está posta no que tange os relatos realizados. A finalidade da análise é entender a forma de educação da atualidade, no mundo pós- moderno e complexo. Há uma crise na educação com o advento do pós-modernidade sobre as quais se fundamentava a prática educativa, sendo necessária uma nova tomada de consciência.

⁶ A esse respeito, ver: LYOTARD, 2009; VATTIMO, 1987, dentre outros.

A educação independente do conceito que adotamos sempre é vista como uma ação entre sujeitos. Toda interação é uma ação, que pode ser definida como uma solução de algum problema de sala de aula ou mesmo de coordenação, de forma que uma ação possa interferir na resolução de um problema (BOUFLEUER, 2001, p. 24).

Uma sala de aula constitui-se num ambiente, ou num espaço social passível de ocorrer um problema. Na medida em que qualquer ação educativa constitui uma interação humana é evidente que posicionamentos vão sendo aplicados, tornando-se pertinentes para a análise da educação (BOUFLEUER, 2001, p. 24).

Conclusão

Ao final deste trabalho cabe ressaltar que o modelo de escola que reproduzimos já não faz mais sentido, pois baseados no relato escrito acima, vemos que a sala de aula não dá mais conta de sanar os conflitos que nela surgem, dessa forma é que o conceito de pós-modernidade pode vir a contribuir com novas possibilidades na abordagem do ensino.

Referências bibliográficas

2254

BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia da ação comunicativa**. Ijuí: Unijuí, 2001.

COSTA, Francielle. **Diário de Bordo**. 2014.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Ed. Loyola, 5ª edição, 1992.

LYOTARD, Jean François. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

POURTOIS, Jean-Pierre; DESMET, Huguette. **A Educação Pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

VATTIMO, Gianni. **O fim da modernidade** – niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna. Lisboa: Editorial Presença, 1987.

RELATOS DE EXPERIÊNCIA DO PROJETO DE DANÇA “HIP HOP” - PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA COLÉGIO ESTADUAL LUIZA ROSS – EFM

Karla Ienaie Dissenha Klanovichs
Nádia Rubia S. Ferreira
Nelson Moreira do Carmo

RESUMO: Este presente estudo visa relatar as experiências parciais constatadas pelos acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física, bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, através do Projeto de Dança Hip Hop, desenvolvido com aproximadamente 20 alunos de ambos os sexos, na faixa etária de 13 a 17 anos de idade, regularmente matriculados no Colégio Estadual Professora Luiza Ross – EFM, localizado na cidade de Curitiba-Pr. O referido projeto tem como finalidade promover ações através da dança hip-hop e sua cultura, desenvolver habilidades motoras específicas da cultura hip-hop, além de proporcionar vivências e conhecimentos específicos da arte, bem como, contribuir para a uma formação cidadã, consciente, participativa e crítica. Os primeiros resultados mostram que os alunos estão estimulados para as práticas pedagógicas desenvolvidas e comprometidos com as ações que devem executar, seja a produção de grafites, de letra de rap e com o aprendizado das danças.

Palavras – chave: Pibid, Dança, Cultura, Hip Hop.

1. INTRODUÇÃO

Percebe-se cada vez mais na atualidade a busca intensa dos jovens por dimensionar as práticas culturais simbólicas como forma de expressão e comunicação social, ou seja, buscam marcar uma identidade jovem na escola, nas ruas, no trabalho, expresso por meio do corpo e da cultura, no uso de vestimentas, comportamento próprio, músicas, entre outras formas notórias. Na sociedade, a cultura hip hop é uma das oportunidades que os praticantes tem para se colocar diante do mundo e da própria sociedade onde vivem, demonstrando uma visão crítica dos problemas sociais.

Na escola o projeto está sendo utilizado como estratégia para que os alunos que vivem em situação de vulnerabilidade social possam identificar e refletir sobre os problemas mais próximos de sua realidade; instigar a autonomia e estimular o desenvolvimento de uma visão mais madura sobre o seu comprometimento com a sociedade.

Para entender melhor os objetivos do projeto, o hip hop surgiu nos guetos de Nova Iorque, nos Estados Unidos, na década de 1970 (ainda que o ritmo do *rap* tenha origem anterior na Jamaica). Trata-se de um empreendimento coletivo e abarca manifestações artísticas nos campos da música (RAP, sigla derivada de *rhythm and poetry* – ritmo e poesia, uma espécie de canto falado ou fala rítmica), das artes visuais (grafite) e da dança (*break*). O movimento chegou ao Brasil em meados de 1980, época de sensível aumento da população pobre do país, consequência do agravamento da crise econômica que marcou o período da redemocratização. Vem atingindo maior notoriedade na sociedade com o passar do tempo e

2255

ocorre, principalmente, em comunidades que vivem nas partes periféricas ou marginalizadas de grandes centros urbanos (SILVA, 1999).

O movimento hip hop pode ser entendido de várias formas, uma delas é caracterizada e promovida por movimentos sociais de jovens em condições financeiramente desfavorecidos, principalmente pelos jovens negros, tendo como expressão mais presente o RAP, que possibilita a transmissão através da música e poesia experiências e comiseração da realidade deles até os dias atuais (ANDRADE, 1996).

Tendo como base o compromisso da escola na formação do cidadão e de sua cidadania, usar estratégias que impactam sobre os alunos ampliam as possibilidades de se obter resultados positivos no alcance dos objetivos fixados.

A dança é um dos conteúdos mais significativos a serem desenvolvidos na escola e tem sido objeto de estudos (Scarpato, 2001, Gariba, 2005 e Gariba e Franzoni, 2007) sendo uma oportunidade de vivências que os alunos têm para uma educação conscientizadora, por meio do conhecimento de outras culturas e da construção do conhecimento corporal, social e cognitivo.

O projeto tem o intuito de proporcionar aos alunos o conhecimento amplo da cultura hip hop, oportunizando compreender a influência desta cultura na sociedade, englobando aspectos históricos e atuais, despertando um senso crítico perante os assuntos abordados nas aulas. Além disso, busca-se desenvolver habilidades motoras específicas da cultura hip-hop, além de proporcionar vivências e conhecimentos específicos da arte, bem como, contribuir para a uma formação cidadã, consciente, participativa e crítica.

2256

2. DESENVOLVIMENTO

Esse projeto está sendo desenvolvido com aproximadamente 20 alunos de ambos os sexos, na faixa etária 13 a 17 anos de idade matriculados no ensino fundamental e médio, com a realização de um encontro/aulas semanal, com duração de aproximadamente 90 minutos, no período de contraturno escolar.

Visando atingir os objetivos, o projeto foi estruturado atendendo os seguintes eixos da cultura do hip hop: **Dança Hip Hop** com a expressão corporal, criação de letras de **Rap** em expressão verbal e escrita; Criação/elaboração de **Graffiti** e suas diversas possibilidades com relação a arte visual.

Para atingir os objetivos propostos, foi elaborada a seguinte proposta:

3. CONTEÚDOS:

O projeto de Hip Hop se propõe a desenvolver os seguintes conteúdos:

CONTEÚDOS		
Estruturante	Básico	Específicos
Dança	Hip hop	<ul style="list-style-type: none"> Habilidades motoras de equilíbrio, força e agilidade; Percepção e orientação espacial; História da dança; História da dança específica (hip hop) antigamente e hoje; Passos básica do break, popping, locking, house, entre outros; Estrutura e organização de palco; Elaboração de coreografias; Benefícios da dança como qualidade de vida; Benefícios da dança como componente cultural na sociedade;

3.1. DESCRIÇÃO DOS CONTEÚDOS PROPOSTOS

CONTEÚDOS	DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	RESULTADO PREVISTO
Desenvolvimento Escolar	Acompanhamento periódico do desempenho escolar dos alunos envolvidos no projeto, através da aquisição de uma cópia dos boletins escolares dos mesmos, cedido pela secretaria do colégio, bem como, no acompanhamento escolar diário junto aos professores regentes dos referidos alunos.	Acompanhar e estimular os educandos a cumprir com maior responsabilidade suas obrigações escolares e consequentemente uma melhor Consolidação no processo de ensino aprendizagem.
História da cultura hip hop.	Realização de um debate do contexto social da sociedade onde vivem comparando com o contexto histórico da modalidade. Elaboração de relatórios breves dos alunos para o desenvolvimento das seguintes aulas. Podendo ser utilizados vídeos, músicas e imagens.	Os alunos terão conhecimento do contexto histórico geral da cultura hip hop e conhecer a sua própria sociedade num intuito de melhorá-la.
Elaboração da arte grafite	Primeiramente os alunos irão entender como se desenvolveu o grafite nas ruas e como se tornou uma arte. Os alunos irão escolher um tema específico, ou escolher como irão fazer determinado desenho conforme os conhecimentos e características do grafite. Ao realizá-los serão dispostos num mural preparado pelo professor na escola.	Serão capazes de elaborar seus próprios desenhos contextualizados. Terão que ter consciência da diferença entre a pichação e o grafite quanto a violência contra a comunidade e locais públicos.
Conhecimento dos passos do Break	Os alunos irão vivenciar na prática alguns passos básicos do break, com toda expressão cultural do hip hop. Em seguida, terão que demonstrá-los numa sequência. No último momento será realizado um feedback para constar se os alunos entenderam as sequencias e propor atividade para a próxima aula.	Os alunos consigam se expressar corporalmente e culturalmente dançando. Desenvolvam capacidades físicas, elaborem combinações de passos para freestyle.

2257

Elaboração de coreografias	Com os conhecimentos básicos e específicos da dança, os alunos começarão a realizar e a entender coreografias conforme conhecimentos que o professor ensinou: sobre espaços, direção, agilidade, posições de palco etc. Os alunos terão que elaborar as suas próprias coreografias durante a semana e ao final de cada trabalho fazer uma apresentação.	Capazes de se posicionarem em palco; desenvolvam a criatividade; consigam se expressar de uma forma que defenda a sociedade onde vivem para melhorá-la quanto à violência e precariedade existentes nela usando o hip hop como expressão de pensamento.
Conhecimento e prática das vertentes da dança	Além do break existem outras vertentes na dança, como o popping, locking, house, entre outros. Os alunos terão oportunidade de vivenciar alguns passos e históricos dessas vertentes. Ao final da aula serão desafiados a fazerem alguma sequência de passos e depois o professor irá realizar o feedback da aula.	Os alunos serão capazes de desenvolver as habilidades motoras específicas de cada vertente, terão que serem capazes de criar a coreografia com as características aprendidas nas aulas. Saber diferenciar cada vertente.
Elaboração de apresentações	Depois das aulas expositivas, práticas, os alunos irão realizar um trabalho final, com auxílio da escola para a elaboração de um mural grafitado. E também serão capazes de realizar uma coreografia envolvendo todas as habilidades desenvolvidas nas aulas, além de uma poesia por grupos (RAP) na construção de um portfólio.	Serão capazes de criar coreografia e movimentos específicos juntando todas as vertentes, além de desenvolver a criatividade e capacidades físicas. Serão capazes de criar a arte do grafite. Serão capazes de elaborar poesias contextualizadas.

4. RESULTADOS PARCIAIS OBTIDOS

Podemos observar que está ocorrendo um interesse dos alunos com a proposta que foi apresentada, houve uma melhora significativa nas aulas extracurriculares em questão de comprometimento e disciplina, o resultado é visível a cada aula, isso ocorre devido aos temas abordados que fazem parte do convívio social dos envolvidos, através da dança, do grafite e dos raps que são elaborados pelos próprios alunos.

Nas primeiras aulas os alunos demonstram entender a questão histórica do hip hop e suas vertentes no mundo, conseguindo comparar a realidade atual de cada um com o contexto da cultura, demonstrando senso crítico e consciência, ou seja, conseguiram identificar os problemas sociais e anseios pessoais que levou a modalidade a se expandir pelo mundo como forma de expressão e desenvolvimento de um movimento. Nas práticas de rap, graffiti e dança os alunos puderam experimentar como desenvolve tal arte, aprimorando suas habilidades e reconhecendo suas capacidades.

5. CONCLUSÃO

Temos clareza de que a implantação desse projeto em nosso estabelecimento de ensino, não soluciona todos os problemas de inclusão e participação da classe menos favorecida da sociedade, em atividades culturais, que são atendidos em nosso colégio, devido ao número de participantes que o referido projeto abrange. Os primeiros resultados mostram que os alunos estão estimulados para as práticas pedagógicas desenvolvidas e comprometidos com as ações que devem executar, seja a produção de grafites, de letra de rap e com o aprendizado das danças.

6. REFERENCIAS

ANDRADE, E.N. Movimento Negro Juvenil: um estudo de caso sobre rappers de São Bernardo do Campo. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

DAYRELL, Juarez. O rap e o funk na socialização da juventude. Universidade Federal de Minas Gerais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, Maio, 2002.

GARIBA, Chames Maria Stalliviere e FRANZONI, Ana. Dança escolar: uma possibilidade na Educação Física. *Revista Movimento*, Porto Alegre, volume 13, n. 02, maio/agosto de 2007. In: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/3553/1952>.

GARIBA, Chames Maria Stalliviere. Dança escola: uma linguagem possível na escola. *EFDEportes Revista Digital*. Ano 10, n. 85, Junio de 2005. <HTTP://www.efdeportes.com/efd85/danca.htm>

RIECHMANN, J.; BUEY, F. F. **Redes que dan libertad: introducción a los nuevos movimientos sociales**. Barcelona: Ediciones Paidós, 1994. 280p.

SCARPATO, Marta Thiago. Dança educativa: um fato em escolas de São Paulo. *Cadernos Cedes*, ano XXI, nº 53, abril/2001. In: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n53/a04v2153.pdf>.

SILVA, J. C. G. Arte e educação: a experiência do movimento hip-hop paulistano. In: ANDRADE, E. N. A. (Org.) **Rap e educação, rap é educação**. São Paulo: Summus, 1999, cap. 2, p. 23-38.

SILVA, J.C.G. **Rap na cidade de São Paulo**: música, etnicidade e experiência urbana. 1995. Tese (Doutorado em Sociologia). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

STOPPA, Edmur A. **“TÁ LIGADO MANO”**: o hip-hop como lazer e busca da cidadania. Tese de Doutorado. Universidade de Campinas. Campinas, 2005. http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACAO_FISI/CA/teses/Stoppa.pdf.

2259

RELATOS DE EXPERIÊNCIA DO PROJETO DE LUTA “JUDÔ” - PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA COLÉGIO ESTADUAL LUIZA ROSS – EFM

João Ricardo Santos Amaral
Luana Massanti
Tatiana dos Santos Vieira Xisto

RESUMO: O presente estudo se propõe relatar as experiências obtidas pelos acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física, bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, através do Projeto de Luta Judô, desenvolvido no Colégio Estadual Professora Luiza Ross – EFM, localizado na cidade de Curitiba-Pr. O projeto desenvolvido na escola tem como objetivo promover aprendizado sobre lutas, diminuir ações de criminalidade, oportunizando a vivência do judô como possibilidade do desenvolvimento integral do educando. O trabalho está sendo desenvolvido por meio de aulas com momentos teóricos, de reflexão e de prática dos movimentos da luta. Os primeiros resultados indicam uma melhoria no empenho, comprometimento e disciplina dos alunos gerados pelo processo desencadeado.

Palavras – chave: Pibid, Luta, Judô, Desenvolvimento integral do Educando.

1. INTRODUÇÃO

A partir dos registros pré-históricos entendemos que as atividades de confrontos corporais fazem parte da história no homem desde sempre, pois eles eram utilizados na busca por suprir as necessidades básicas como alimentação, reprodução, bem como conquista territorial, desse modo o ato de lutar deve ser estudado pela sua visão histórica, social e cultural, já que se reconhece que ele é um patrimônio cultural da humanidade (DEL VECCHIO; FRANCHINI, 2006; FERREIRA, 2006).

Ao entender as lutas como parte da cultura da humanidade, entende-se a importância de agregá-las como conteúdo a ser discutido e aprendido no contexto da escola. Pesquisas têm buscado refletir sobre essa perspectiva (Ferreira, 2006; So e Betti, 2009; Rufino e Darido, 2011; Oliveira, Moura e Urbinati, 2013 e Fonseca, Franchini e Del Vecchi, 2013) e têm demonstrado que esse conteúdo contribui para o entendimento das perspectivas históricas, para o desenvolvimento tanto nos aspectos psicomotores quanto afetivos e sociais.

Embora se saiba que a escola sofre de modo geral dos mesmos problemas sociais que ocorrem fora dela, pensar em estratégias que possam estimular a reflexão sobre os fatos do cotidiano escolar podem contribuir sobremaneira com a busca por amenizar essa situação. E dentre as situações vivenciadas atualmente na escola, a questão da violência tem se transformado em um problema para professores, alunos e para a comunidade.

Todos os conteúdos tratados nas aulas de Educação Física podem ajudar nesse processo, mas as lutas por estarem culturalmente associadas à violência ajudam sobremaneira

no estímulo a reflexão a partir de uma prática pedagógica contextualizada e que amplie a visão para além da mera execução de movimentos, buscando atingir, o “ser, saber e fazer”.

Desenvolver a modalidade no âmbito escolar com os alunos no horário de contra turno e comunidade tem por objetivo promover o aprendizado sobre lutas, diminuir ações de criminalidade, oportunizando a vivência da arte para um desenvolvimento integral do educando. Será possível proporcionar, através da prática sistemática do Judô, o crescimento e desenvolvimento harmônico, o desenvolvimento das potencialidades psicomotoras e cognitivas, o desenvolvimento da afetividade e a integração social, bem como a introdução aos fundamentos básicos da modalidade.

2. DESENVOLVIMENTO

Este projeto está sendo desenvolvido com alunos do ensino fundamental e médio em horário de contra turno ao período escolar, em encontros/aulas realizadas uma vez por semana, com o conteúdo ministrado por meio da modalidade de judô.

O projeto tem o intuito de proporcionar aos alunos o conceito da modalidade, assim, proporcionando um enriquecimento cultural, não só individualmente, mas também nos aspectos coletivos estimulando o reflexão sobre conceitos morais, éticos, filosóficos, de solidariedade, disciplina e respeito bem como quesitos técnicos estimulado o (re)conhecimento e domínio corporal. Para isso são utilizados métodos de ensino aprendizagem que levem os alunos a entender e compreender a influência desta cultura procurando formar alunos com senso crítico e de cidadania, que discutam a violência no cotidiano e práticas que estimulem o aprendizado da modalidade.

E com este intuito foi elaborada a proposta:

3. CONTEÚDOS

O projeto de judô se propõe a desenvolver os seguintes conteúdos:

CONTEÚDOS	DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	RESULTADO PREVISTO
Contexto histórico	Aulas teóricas com auxílio de multimídia;	Conhecimento do contexto histórico, bem como a reflexão sobre as lutas e a violência no cotidiano
As lutas no cotidiano		Modalidade em nossa cultura.
Quedas - Ukemis	Aulas demonstrativas no tatame;	Movimentos básicos na aquisição da prática.

Atividades Lúdicas	Aulas práticas para o desenvolvimento de equilíbrio, coordenação motora, lateralidade, cognitivo, atividades individuais e em grupo;	Colaboração, compreensão e conhecimento corporal nas atividades propostas.
Projeção de golpes	Aulas práticas com desenvolvimento da execução de golpes e quedas;	Aquisição dos golpes aprendidos.

4. RESULTADOS ESPERADOS

Espera-se que os alunos consigam a) compreender e desenvolver a importância da filosofia que essa arte marcial possui que é o “caminho da suavidade”; b) diferenciar o que é uma arte marcial de uma briga de rua estimulando a reflexão sobre a violência no cotidiano; c) compreender a importância de desenvolver projetos ligados com a disciplina o que é importante não só para os alunos, mas para os professores de outras disciplinas, diretores e a escola de forma geral; d) vivenciar uma modalidade olímpica que pode contribuir para a formação do cidadão e) mobilizar e estimular a participação de grupos sociais em torno da escola como igrejas, associação de moradores e pais.

2262

5. CONCLUSÕES PRELIMINARES

Os primeiros resultados demonstram o surgimento de interesse dos alunos com a proposta que foi apresentada, houve uma melhora significativa nas aulas extracurriculares seja no empenho e na disciplina o que é visível a cada aula. Esses resultados preliminares são notados na postura e comprometimento dos alunos nas práticas desenvolvidas. Ao abordar temas que fazem parte do cotidiano e do convívio social, utilizando da filosofia da modalidade, das regras, do estímulo a superação, é possível verificar a busca pelo aprendizado do que deve ser executado e no interesse no momento de reflexão ao final de cada aula indicando uma compreensão por parte dos alunos do que é proposto e do que é realizado.

Com a contribuição do trabalho das Lutas no âmbito escolar, pelo seu conjunto de conteúdos e oportunidades que contribuem para o desenvolvimento integral do aluno, o seu potencial pedagógico demonstra ser um instrumento de enorme valor nas mãos do professor, por sua ação corporal, histórica e cultural de seus povos de origem.

O judô por ser uma arte marcial olímpica passa a ser também muito atrativa para os alunos, fazendo com que se concretize a Arte Marcial/luta como uma das manifestações do movimento humano, que trabalha o corpo e mente, privilegiando o respeito ao outro e o autoconhecimento e auto aperfeiçoamento (FRANCHINI, 2012).

6. REFERENCIAS

DEL VECCHIO, F. B.; FRANCHINI, E. Lutas, artes marciais e esportes de combate: possibilidades, experiências e abordagens no currículo de educação física. In: SAMUEL DE SOUZA NETO; DAGMAR HUNGER (Org.). **Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética, 2006, v. 1, p. 99-108.

FERREIRA, Heraldo Simões. As lutas na educação física escolar. **Revista de Educação Física**. Nº 135 novembro de 2006.

FONSECA, Joel Maurício Corrêa; FRANCHINI, Emerson e DEL VECCHIO, Fabrício Boscolo. Conhecimento declarativo de docentes sobre a prática de lutas, artes marciais e modalidades esportivas de combate nas aulas de educação física escolar em pelotas, rio grande do sul. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 320-618, abr./jun. 2013. In: <file:///C:/Users/Cris/Downloads/17221-106296-4-PB.pdf>.

FRANCHINI, Emerson e DEL VECCHIO, Fabrício B. Ensino de lutas: Reflexões e propostas de programas. São Paulo: Ed. Tecci. 2012.

RUFINO, Luiz Gustavo Binatto e DARIDO, Suraya Cristina. A separação dos conteúdos das “lutas” dos “esportes” na educação física escolar: necessidade ou tradição? **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 14, n. 3, p. 1-17, set./dez. 2011. IN: <file:///C:/Users/Cris/Downloads/12202-68370-2-PB.pdf>.

2263

SO, Marcos Roberto e BETTI, Mauro. Saber ou fazer? O ensino de lutas na educação física escolar. 2009. In: http://www.ufscar.br/~defmh/spqmh/pdf/2009/so_betti.pdf.

OLIVEIRA, Guilherme Ribeiro; MOURA, Gabriela e URBINATI, Keith Sato. Aspectos pedagógicos do ensino das lutas na educação física escolar. XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Curitiba, 2013. In: http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/13948_6840.pdf.

RELAÇÕES FAMILIARES E SEUS DESAFIOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

WEIGERT, Bárbara de Freitas¹
ALVES, Vânia Maria²
OLIVEIRA, Patrike Soares de³
CESCA, Ozélia⁴

Resumo: O trabalho visa apresentar algumas experiências vividas no interior da escola parceira no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID, mais especificamente ligadas às observações de como as relações familiares podem interferir no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. O modelo burguês de família nuclear (pais e filhos), instituído na modernidade, vem sofrendo alterações, motivadas por vários fatores, dentre eles, o fim do patriarcalismo, a inserção da mulher no mundo do trabalho, dentre outros. Nesse contexto, as instituições sociais como a escola também são afetadas. Vários autores, dentre eles, Saviani (2012) identificam que na atualidade, se coloca dentro da escola uma série de atividades que acabam descaracterizando-a; assim, tem-se a impressão de que a escola cuida de tudo, menos da sua função original e histórica, que é de ensinar, de instruir.

Palavras-chave: Família. Escola. Ensino. Aprendizagem.

Introdução

Este trabalho é resultado de experiências vivenciadas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID, o qual é desenvolvido em parceria com a Escola Municipal Oscar Röcker, em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental.

No período de abril a agosto do corrente ano, muitas observações foram feitas na dinâmica de sala de aula, mas o grande motivador para o desenvolvimento deste trabalho foram experiências vividas na semana que antecedeu o dia dos pais. No desenvolvimento das atividades coordenadas pela professora da turma, chamou nossa atenção o fato de que a grande maioria dos alunos não convive como famílias nucleares⁵, com pai, mãe e irmãos.

Diante desta constatação, temos como objetivo analisar e problematizar as mudanças, ou até mesmo rupturas ocorridas no modelo familiar, bem como sua interferência no processo

2264

¹ Acadêmica do 6º período do curso de licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal do Paraná - Câmpus Palmas. E-mail: barbaraweigert@hotmail.com.

² Licenciada em Pedagogia. Mestre e Doutora em Educação. Docente do Instituto Federal do Paraná - Câmpus Palmas. E-mail: vania.alves@ifpr.edu.br.

³ Acadêmico do 6º período do curso de licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal do Paraná - Câmpus Palmas. E-mail: patrike05@hotmail.com.

⁴ Licenciada em Pedagogia. Especialista em Gestão Escolar. Docente da Escola Municipal Oscar Röcker. E-mail: ozelia.cesca@hotmail.com.

⁵ Família: [Do lat. *familia*.] 1. Pessoas aparentadas, que vivem, em geral, na mesma casa, particularmente o pai, a mãe e os filhos. 2. Pessoas unidas por laços de parentesco, pelo sangue ou por aliança. 3. Ascendência, linhagem, estirpe. *Sociol.* 1. Comunidade constituída por um homem e uma mulher, unidos por laço matrimonial, e pelos filhos nascidos dessa união (NOVO DICIONÁRIO AURÉLIO - SÉC. XIX).

de ensino e aprendizagem. Buscaremos também, com base na literatura, compreender alguns motivos que levaram as transformações ocorridas no modelo familiar existente.

A família: aspectos sócio-culturais, históricos e conceituais

Vivemos numa sociedade em constante movimento e transformações. Nesta perspectiva, a instituição família também vem sofrendo várias metamorfoses no decorrer do tempo, sendo elas sobre interferência de relações sociais, econômicas e culturais. Sabemos que o conceito família nuclear já não é mais utilizado como referência única para descrever uma família.

Com base na história da humanidade, desde o princípio, os laços de sangue unem pessoas tornando-se membros de uma mesma família. Desta forma o conceito fundante em nossa cultura ocidental cristã é o da família nuclear (pai, mãe e filhos), que nos remonta aos escritos bíblicos com a formação da Sagrada Família (Jesus, Maria e José). Ainda no século XVII afirma Ariès (1981, p.211) “todas as famílias eram convidadas a considerar a Sagrada Família como seu modelo”. Para Aranha (1996), do século XV ao século XVIII, desenvolve-se, além do sentimento de infância, um novo sentimento de família, isto é, o modelo da família burguesa, ou família nuclear. Porém este modelo tradicional de família vem sofrendo grandes transformações principalmente nas últimas décadas.

2265

Na concepção tradicional, a família é constituída de um grupo de pais e filhos, ou, em um sentido mais abrangente, incluindo também parentes próximos. Esse conceito corresponde à noção de família nuclear ou família extensiva, mas a compreensão da família altera-se principalmente na década de 1990. (MACHADO, 2005, p. 318)

Estas alterações no modelo familiar ocorreram por vários motivos, como o fim do patriarcalismo, ou seja, a autoridade do pai sobre a mãe e os filhos, a entrada da mulher no mercado de trabalho deixando de dedicar-se somente ao lar, como também os movimentos pela liberdade sexual (homossexuais). Não podemos deixar de lembrar que todos esses acontecimentos são resultado de um modelo de sociedade que tem seus ideais próprios. Ainda conforme a autora,

[...] percebe-se que a noção de família envolve atualmente uma complexidade, na medida em que diferentes formas coexistem na mesma cultura, representando uma composição diferenciada da família nuclear tradicional e patriarcal, tanto pelos seus integrantes e pela redefinição de papéis familiares como pela nova distribuição de poder. (MACHADO, 2005, p. 319)

Desta forma podemos dizer que a instituição família vem passando por mudanças principalmente nos últimos anos, e que estas trazem como reflexo, mudanças de comportamentos e até mesmo de desenvolvimento da criança, sendo de fundamental

importância que nós educadores tenhamos consciência destas transformações para que possamos saber lidar da melhor forma possível com nossos alunos.

Relações familiares e as possíveis interferências no processo de ensino e aprendizagem

Nesse item do trabalho, relataremos as experiências vivenciadas no espaço da sala de aula a qual acompanhamos mais de perto, no PIBID. A condução dos trabalhos pedagógicos feitos pela professora regente tem como princípio a utilização dos passos⁶ da didática na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, de Gasparin (2012). Nessa perspectiva,

[...] o trabalho do educador é tornar o objeto em questão, objeto de conhecimento para aquele sujeito, isto é, para o aluno. Para que isso ocorra, o educando deve ser desafiado, mobilizado, sensibilizado; deve perceber alguma relação entre o conteúdo e sua vida cotidiana, suas necessidades, problemas e interesses. Torna-se necessário criar um clima de predisposição favorável a aprendizagem (VASCONCELLOS, 1993, p. 42, apud GASPARIN, 2012, p. 15).

Uma das atividades que nos chamou a atenção foi o trabalho realizado em comemoração ao dia dos pais. A professora encaminhou a atividade de forma oral, como também, propôs a confecção de cartões para o dia dos pais. Durante as conversas realizadas em sala de aula percebemos que a maioria dos alunos não convive com seus pais; vivem somente com a mãe, ou com a avó e até mesmo com tios e padrinhos. Ao longo da atividade de confecção do cartão, em diálogo com a professora, algumas crianças relataram suas vivências familiares sendo que algumas não queriam fazer o cartão. Desde então, passamos a observar essas crianças mais de perto e pudemos identificar algumas atitudes estranhas no que diz respeito ao aspecto afetivo, como a falta de interação com os demais colegas, bem como, apresentavam dificuldades cognitivas, de forma que isto chamou nossa atenção e tornou-se um problema de pesquisa para nós.

Com o intuito de aprofundar o conhecimento das características da turma, orientados pela professora regente, perguntamos informalmente aos alunos (vinte e três no total): Com quem você mora? Quem te auxilia nas suas tarefas? Quem te traz para a escola? Como respostas, em torno de oito crianças relataram que vivem em uma família nuclear (pai, mãe e filhos); as demais crianças, isto é, a maioria, vive com outros parentes, conforme já mencionado. O que também nos chamou a atenção é que grande parte das crianças conta com a ajuda de irmãos mais velhos para fazer os deveres de casa, como também, para levá-los até a

⁶ Os fundamentos teórico-metodológicos da Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica (GASPARIN, 2012) são expressos em cinco passos: Prática Social Inicial; Problematização, Instrumentalização; Catarse e Prática Social Final.

escola. Essa falta de apoio nos deveres de casa, o descaso com a higiene pessoal e com os materiais escolares, os problemas de interação e socialização com os demais, os problemas de autoestima, podem interferir no processo de ensino e aprendizagem, bem como, levar ao desinteresse pela escola.

Diante disso nota-se que os problemas relacionados à família na atualidade estão cada vez mais refletindo no interior da escola, delegando assim ao professor funções que antes era responsabilidade da família.

Em outros termos: tende-se a considerar e atribuir à escola tudo aquilo que é educativo; a escola tem que absorver todas as funções educativas que antes eram desenvolvidas fora da escola, já que hoje há uma tendência a esperar que as mesmas sejam desenvolvidas dentro da escola (SAVIANI, 2012, p. 157).

Nesta perspectiva a escola acaba por assumir além do seu papel de transmissora de conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade e aceitos como científicos, também como a responsável por dar assistência ao aluno nas questões básicas como valores, saúde, alimentação e outros. Como para o autor “se reivindica que a escola, no seu interior, assuma encargos que extrapolam aquilo que é especificamente pedagógico” (p.158)

Acreditamos ainda que a família (mesmo não sendo a família nuclear) é à base de tudo, de uma formação humana sólida a qual está intrinsecamente ligada à escola, mas vem passando por mudanças ao longo do tempo decorrentes das transformações do modelo de sociedade em que vivemos. Para Saviani (2012, p.155),

A sociedade deixa de se organizar segundo o direito natural, mas passa a se organizar segundo o direito positivo, um direito estabelecido formalmente por convenção contratual. É por isso que os ideólogos da sociedade moderna vão fazer referência ao chamado contrato social e a sociedade como sendo organizada através de um contrato e não por laços naturais.

Essas transformações sociais mais amplas e da família em particular, exigem da uma mudança também por parte da escola, sendo ela na sua dimensão filosófica e na formação dos seus profissionais, que auxiliem nos problemas decorrentes destas mudanças, como por exemplo, psicólogo, assistente social e outros. Segundo Saviani (2012, p.159), “Hoje se coloca dentro da escola toda uma série de atividades que acabam descaracterizando-a. Parece que a escola cuida de tudo, menos de ensinar, de instruir”.

Considerações finais

Em concordância com o objetivo deste trabalho, percebemos que as mudanças no contexto social e na estrutura familiar podem ter relação com muitos problemas verificados em sala de aula, mais precisamente, no processo de ensino e aprendizagem.

Esta pesquisa não tem como objetivo afirmar que somente apresenta problemas de aprendizagem quem não tem um núcleo familiar estruturado, mas que nesta turma, em específico, observamos que os conflitos familiares estão ligados diretamente aos problemas de aprendizagem, com uma maior dificuldade na apropriação dos conteúdos científicos trabalhados pela escola.

O tema é tão complexo que exigirá um estudo mais aprofundado e uma maior imersão na realidade desta turma, desta escola para que possamos conhecer melhor o contexto sócio-familiar e cultural e, quem sabe, contribuir para tornar a finalidade educativa mais plausível no meio em que vivenciamos nossa experiência de iniciação à docência. Finalmente, o grande desafio que se apresenta na atualidade é que, de acordo com Saviani (2012, p. 151), “a educação tende a coincidir com a escola”. Parece que ainda não estamos suficientemente preparados para enfrentar tal dilema.

2268

Referências

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 2. Ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. - Rio de Janeiro, RJ: LTC-Livros Técnicos e Científicos Editora S.A, 1981.
- GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- MACHADO, Hilka Vier. Reflexões sobre concepções de família e empresas familiares. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 317-323, mai./ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a19> Acesso em: 10/09/2014.
- NOVO DICIONÁRIO AURÉLIO - SÉC. XXI. Versão Eletrônica 3.0. Editora Nova Fronteira. s/d.
- SAVIANI, Demerval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, João Celso [et al.]. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 14. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2012.

RELEVÂNCIA DAS TEORIAS LINGÜÍSTICAS NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DO IDIOMA ESPANHOL

Jessica Karollayne Pinheiro Lopes¹
Thiago Alexandre Correa²
Rosiane Kochanovecz³

Resumo: Este artigo tem como objetivo primeiro a análise da importância das teorias de ensino e aquisição do espanhol como língua estrangeira. Outra pretensão é expor um relato de experiência de ensino/aprendizagem, que consiste numa atividade desenvolvida por meio do PIBID, no Colégio Estadual Marechal Cândido Rondon. O projeto, intitulado *La Radio*, foi desenvolvido pela disciplina de língua espanhola como uma tentativa instrumental de prática à oralidade. Pretende-se demonstrar que o ensino e a aprendizagem significativa de uma língua podem ocorrer por meio do enfoque comunicativo. O trabalho, estruturado a partir de análises bibliográficas, está fundamentado em especialistas do processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira, como: Fiorin (2008), Richards e Rodgers (2003), Sedycias (2005), entre outros. As teorias linguísticas demonstraram ser de grande relevância ao procedimento de prática à docência e aquisição do idioma espanhol.

Palavras-chave: Ensino/aprendizagem. Língua estrangeira. Teorias linguísticas.

Introdução

Em consenso com Sedycias (2005), o ensino/aprendizagem do idioma espanhol é necessário aos estudiosos que têm necessidade de mercado ou interesse linguístico. Com a expansão da língua espanhola surgiu, também, a necessidade de professores preparados e eficientes. Assim, o projeto PIBID⁴ é uma iniciativa da Fundação Capes, que objetiva a melhoria e a valorização na formação de docentes para o ensino básico.

Dessa maneira, um dos objetivos desta pesquisa é demonstrar que, atualmente, há diversos métodos, enfoques e investigações linguísticas que têm a função de orientar o professor no processo de ensino e de aquisição de um idioma estrangeiro. Outro objetivo é apontar que se o profissional de línguas utiliza esses recursos de maneira adequada, seguramente obtém resultados positivos.

Este artigo se estrutura no relato de experiência do projeto *La Radio* que, por meio do PIBID, foi desenvolvido no ensino médio do Colégio Estadual Cândido Rondon. Rosiane Kochanovecz, professora de Língua Espanhola dessa instituição, foi a responsável pela

¹Graduanda em Letras Português / Espanhol – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 4º período. Bolsista do PIBID – CAPES. E-mail: karollayne.pl@hotmail.com

²Graduando em Letras Português / Espanhol – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 4º período. Bolsista do PIBID – CAPES. E-mail: correa-t@hotmail.com

³Graduada em Letras Português/Espanhol pela FACEL - Faculdades de Administração, Ciências, Educação e Letras. Especialista em Metodologia de Línguas Estrangeiras Moderna pela Faculdade Bagozzi. Professora da Rede Pública do Estado do Paraná. E-mail; proferosianekz@gmail.com

⁴Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

supervisão e acompanhamento da sequência didática planejada e aplicada integralmente pelos autores.

Segundo Coracini e Bertoldo (2012), o professor de língua precisa de teorias, pois é esta que dá embasamento a sua prática. Dessa maneira, as metodologias utilizadas neste trabalho obedecem aos padrões estabelecidos, com base em bibliografias que abordam o tema do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Os principais autores consultados são Coracini e Bertoldo (2012), Fiorin (2008), Richards e Rodgers (2003), e Sedycias (2005). Este estudo é importante para que os profissionais da educação se deem conta da importância dos materiais didáticos no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira.

Referências teóricas

De acordo com Sedycias (2005), Brasil era um tanto indiferente à língua espanhola, porém com o surgimento do MERCOSUL surgiu, também, a percepção do idioma como uma necessidade de mercado. A criação de Associações de Professores de Espanhol contribuiu à implantação da língua espanhola em escolas de ensino público. Não obstante, os professores ficaram desorientados, já que havia poucas metodologias e teorias linguísticas relacionadas ao ensino/aprendizagem de idiomas estrangeiros.

Assim, Sedycias (2005) indica que, pela quase ausência de hipóteses, nas escolas acostumava-se ensinar somente os aspectos gramaticais do idioma espanhol, considerando-o monolítico e homogêneo. No entanto, quando alguns imigrantes e professores de diferentes países latino americanos chegaram ao Brasil, aos poucos se rompeu tal estereótipo.

Bakhtin apud Fiorin (2008) considera que não basta saber o que significa cada um dos componentes de uma língua para captar seus sentidos, pois o necessário é considerar o contexto cultural e político do enunciado. Segundo Sedycias (2005) e Veloso, Ferreira e Ortigoza (2013), para aprender uma linguagem é necessário interação cultural, já que esta influi na aquisição e na compreensão do idioma estudado.

Em consenso com Coracini e Bertoldo (2012), um dos mais conhecidos enfoques de ensino/aprendizagem é o comunicativo, que dá ênfase a aspectos semânticos e funcionais de uma língua. Segundo Richards e Rodgers (2003), para o ensino de um idioma é preciso centrar-se mais na competência comunicativa do que no conhecimento de estruturas.

Ainda de acordo com Coracini e Bertoldo (2012), o professor necessita ser interativo e ver a língua como instrumento de comunicação ou interação social, levando em conta que a

linguagem evolui e que não deve ser decorada. Para Richards e Rodgers (2003), a teoria interacionista tem o objetivo de desenvolver no aluno a competência comunicativa, que abrange as quatro destrezas⁵ linguísticas. Neste enfoque, há uma busca pela comunicação efetiva, sendo que a repetição pode ocorrer em busca de uma pronúncia compreensiva.

Segundo Veloso, Ferreira e Ortigoza (2013), para o progresso da aprendizagem de uma língua estrangeira é indispensável a prática da oralidade. Richards e Rodgers (2003) sugerem trabalhos em grupos para que os educandos utilizem e pratiquem as funções e as formas adquiridas em sala de aula. De acordo com Coracini e Bertoldo (2012), para a aprendizagem significativa de uma língua estrangeira estuda é fundamental o erro e o ensaio, pois são eles que proporcionam ao aluno uma fluência oral e um domínio aceitável do idioma.

Em consenso com Bakhtin apud Fiorin (2008), para o ensino comunicativo é preciso trabalhar em sala de aula com distintos gêneros discursivos, que são tipos de textos que mantêm características e propriedades comuns. O conhecimento e a prática dos gêneros são necessários para um melhor desenvolvimento da oralidade e da escrita de um idioma.

A aprendizagem dos modos sociais de fazer leva, concomitantemente, ao aprendizado dos modos sociais de dizer, os gêneros. Mesmo que alguém domine bem uma língua, sentirá dificuldade de participar de determinada esfera de comunicação se não tiver controle do (s) gênero (s) que ela requer. (...)Fala-se e escreve-se sempre por gêneros e, portanto, aprender a falar e a escrever é, antes de mais nada, aprender gêneros. (FIORIN, 2008, p. 69)

2271

Por fim, Eyng (2013) supõe que as instituições educativas devem levar em conta as diversas singularidades de aprendizagem e contrastes sociais, já que essa é uma atitude que acompanha as práticas de inclusão dos direitos humanos de todos os educandos. Estes se tornam cidadãos plenos quando consideram a escola como um espaço que os permite participar do coletivo, sentindo-se dele pertencente. Contudo, isso só se conquista por meio do desenvolvimento de todos seus potenciais.

Relato de experiência

Primeiramente, selecionamos teorias linguísticas que referenciassem nosso projeto. Em seguida, planejamos os conteúdos e os materiais a serem trabalhados em sala de aula. Iniciamos a classe estabelecendo um diálogo por meio da pergunta: o que vocês compreendem sobre o vocábulo gênero?, apesar de várias tentativas, poucos educandos souberam responder. Desse modo, explicamos o significado e a importância dos gêneros

⁵Expresión oral y escrita, comprensión auditiva y lectora.

discursivos, estabelecendo um contraste entre o meio de comunicação audiovisual e o meio auditivo.

Após discussão inicial, entregamos aos alunos materiais que especificavam os principais subgêneros de uma rádio, como: notícia, horóscopo, previsão do tempo, comercial de produtos e ideias, entrevista, entre outros. Para que os estudantes compreendessem as funções e estruturas dos gêneros radiofônicos, exemplificamos cada um deles por meio de vídeos rigorosamente selecionados.

Em seguida, pedimos aos alunos para formarem seis grupos e que elessem os subgêneros de seus interesses, desse modo, cada equipe se responsabilizou por um tema da rádio. Na aula seguinte, levamos os estudantes ao laboratório de informática, com o objetivo de que eles pesquisassem e escrevessem sobre os temas que escolheram. Dedicamos a semana seguinte ao apontamento de erros ortográficos do idioma espanhol. Juntamente aos alunos, praticamos a pronúncia e entonação das palavras e orações.

Por fim, dedicamos duas semanas seguidas de aulas para as gravações da rádio, sendo que os educandos se empenharam e efetuaram a gravação por diversas vezes até obterem uma pronúncia satisfatória. Fizemos as edições dos audios fora do ambiente escolar, pois a instituição carecia dos aparelhos necessários à conclusão do projeto.

Por último, apresentamos a rádio concluída no horário do recreio com o intuito de valorizar o desempenho dos estudantes que participaram e, também, para fazer uma divulgação do trabalho desenvolvido pelos PIBID's na disciplina de língua espanhola.

2272

Considerações finais

Segundo Richards e Rodgers (2003), os professores têm o papel de motivar o aluno, para que este trabalhe com a língua. Assim, a participação do acadêmico no subprojeto espanhol do PIBID, possibilita o planejamento de atividades lúdicas e motivantes, que despertam o interesse comunicativo dos alunos. Desse modo, há uma desmistificação de que a aprendizagem de uma língua ocorre de maneira mecânica e massante.

Buscamos métodos que nos auxiliassem no processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras e adotamos o enfoque comunicativo como nosso principal referencial teórico. Escolhemos tal hipótese, pois foi a que melhor se articulou com nossos propósitos, que consistia em promover a interação coletiva dos estudantes, motivando e estimulando-os à aquisição do idioma espanhol e ao desenvolvimento de suas quatro destrezas. Ao trabalhar

com a comunicação radiofônica, tivemos a intenção de despertar nos alunos curiosidades acerca da língua e da cultura espanhola.

Concluindo, enfrentamos muitas dificuldades na execução do projeto, contudo os resultados alcançados demonstram a importância das teorias no processo de ensino/aprendizagem de um idioma estrangeiro. Portanto, o professor necessita definir seu método e enfoque de ensino e aprendizagem, levando em conta a aquisição significativa do estudante, priorizando o desenvolvimento de suas competências.

Referências

CORACINI, Maria José; BERTOLDO, Ernesto Sérgio (org.). **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)**: discursos fundadores das metodologias e abordagens de ensino de língua estrangeira. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

EYNG, Ana Maria (org.). **Direitos humanos e violências nas escolas**: desafios e questões em diálogo. Curitiba: CRV, 2013.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**: os gêneros do discurso. São Paulo: Ática, 2008.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore Stephen. **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas**: la enseñanza comunicativa de la lengua. Madrid: Edinumen, 2003.

SEDYCIAS, João (org.). **O Ensino do espanhol no Brasil**: la lengua española en Brasil: un futuro promisor. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

VELOSO, Valdirene F. Zorzo; FERREIRA, Cláudia Cristina; ORTIGOZA, Arelis Felipe. **El español en línea de mira: enlaces lingüísticos literarios y metodológicos**: língua e identidade. Londrina: UEL, 2013.

REPERTORIANDO FUTUROS PROFESSORES DE ARTE COM PRÁXIS PEDAGÓGICAS TEATRAIS

Carine Rossane Piassetta Xavier¹

RESUMO: O início do século XXI apresenta um panorama significativo para a aprendizagem do ensino teatral no ambiente escolar, tendo como base os processos cênicos realizados pelo subprojeto Teatro do IFPR- Campus Palmas. O presente artigo demonstra possibilidades de práxis pedagógicas, em andamento, com o ensino fundamental formal e não formal do município de Palmas, interior do Paraná. A proposta é repertoriar os estudantes do curso de Artes Visuais que participam do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID. Para tal, temos dois supervisores parceiros, um da escola Estadual Alto da Glória e outro da escola Municipal Nascer para a Arte. A metodologia proposta é de pesquisa ação e pesquisa bibliográfica. Tendo como base autores da Arte-educação, documentos oficiais nacionais e autores do teatro e teatrólogos. A proposta nasce da tentativa de exercitar a prática pedagógica cênica, com abordagem de diferentes sujeitos numa experiência de um trabalho de criação total e unitário artístico, articulada com a apreciação pessoal do bolsista e a realidade escolar vivenciadas. O resultado da expressividade artística deve conter os materiais conceituais, práticos produzidos pelos discentes, com orientação da coordenadora e supervisor no contexto que está inserido, no encerramento do segundo semestre.

Palavras-chave: PROCESSO CÊNICO; TEATRO; REPERTORIANDO.

Expressividade Artística

O início do Século XXI apresenta um quadro significativo para aprendizagem do ensino do Teatro no ambiente escolar. Esse fato se deve principalmente pelas mudanças contempladas por documentos oficiais da Arte no território nacional e da amplitude de pesquisas, na área, por teatrólogos.

Este artigo pretende apresentar uma discussão sobre a prática pedagógica do subprojeto Artes-Teatro, do programa PIBID, realizado no interior do Paraná, com alunos de Artes Visuais, como significativo repertório para o profissional de Artes. Uma abordagem metodológica pesquisa-ação e a metodologia bibliográfica com autores da Arte-educação, documentos oficiais nacionais e discussões sobre os elementos caracterizadores do Teatro e sua trajetória na história. Para tal, usufruímos das reuniões semanais do programa PIBID para compreendermos melhor esse eixo da Arte, o Teatro.

O texto nasce de uma busca na práxis cênica, tendo como objetivo exercitar à prática pedagógica, elementos caracterizadores do teatro no ambiente escolar, abordando os diferentes sujeitos e as experiências cotidianas na Arte.

A expressividade artística está presente no mundo. Surge da práxis do artista e consequentemente de quem trabalha com arte e educação, mas ao mesmo tempo, acima de tudo, faz a ligação do ser com a própria atividade criadora.

¹ Professora do Curso de Artes do IFPR- Câmpus Palmas. Coordenadora do subprojeto Pibid- Artes-Teatro.

Para Duarte, (1991, p. 49) “A Arte é um fenômeno presente em todas as culturas, é a tentativa de concretizar, em formas, o mundo dinâmico do sentir humano”.

Assim sendo, pode ser considerado que o sentido expresso na obra de Arte é intraduzível, pois, é uma tentativa de colocar a pessoa, frente as formas que concretizem aspectos do sentir humano.(DUARTE, 1991).

É também a chave com a qual abrimos a porta dos nossos sentimentos; porta essa, que permanece fechada à nossa linguagem conceitual.

A educação através da Arte é, na verdade, um movimento educativo e cultural que busca a constituição de um ser humano completo, integral. Valorizando no ser humano os aspectos intelectuais, morais e estéticos, na procura do despertar da sua consciência individual, harmonizada ao grupo social ao qual pertence. (FERRAZ e FUSARI, 2010, p. 17).

A Arte quer significar uma educação que tenha a própria ação da expressividade, criatividade e emoção como aliadas. Uma educação que permita maior sensibilidade para com o mundo à volta de cada um. Educação que envolva as pessoas.

A educação em arte de acordo com o PCN, (1998), propicia o desenvolver do pensamento artístico, da percepção estética que caracteriza uma maneira própria de ordenar e dar sentido à experiência humana desenvolve a sensibilidade, percepção e imaginação do aluno, tanto ao realizar a atividade artística como no ato de apreciar e conhecer o que for produzido por ele, colegas, pela natureza e diferentes culturas. Assim, tendo o apreciador de várias manifestações artísticas quanto mais materiais são apresentados aos alunos, maior a possibilidade de espectadores se formarem.

Em 2008, no Paraná, a Secretaria Estadual de Educação, organizou um documento que norteava o ensino da Arte no Ensino Fundamental e Médio, documento esse que direcionava os professores sobre a prática do conhecimento em Arte.

As Diretrizes Curriculares da Educação básica - Arte - no estado do Paraná - DCE - apontam para as “formas efetivas de levar o aluno a apropriar-se do conhecimento em arte, que produz novas maneiras de perceber e interpretar tanto os produtos artísticos, quanto o próprio mundo” (DCE, 2008, p. 14).

Ainda as diretrizes estipulam que o ensino artístico na escola, além de promover conhecimento sobre as diversas áreas de arte, deve possibilitar ao aluno, a experiência de um trabalho de criação total e unitário. Com coordenadora do subprojeto Teatro, o presente estudo busca apresenta práxis pedagógicas realizadas nos ambiente onde ocorre o programa PIBID, assim, demonstrando que é possível fazer teatro no ambiente escolar.

Práxis cênica

O conhecimento teórico-prático em Arte é essencial na formação do ser humano, desenvolvendo a sensibilidade, o senso-crítico e a socialização com os bens culturais produzidos pela humanidade ao longo da história.

Esses saberes, articulados uns com os outros dão significado ao objeto de estudo e possibilita a organização de conteúdos específicos para a apreciação de uma práxis pedagógica de Arte no ambiente escolar e direciona a atenção do aluno, a partir desse momento, para uma linguagem artística o Teatro.

Os PCN's dão a perceber que Teatro é expressividade, ideias, conhecimento, sentimentos, e tudo isso começa a se ordenar na prática diária da educação. A ação dessa prática modifica a visão de conteúdos individuais e grupais.

As propostas educacionais devem compreender a atividade teatral como uma combinação de atividade para desenvolvimento global do indivíduo, um processo de socialização consciente, crítico, exercício de convivência democrática, uma atividade artística preocupada com a organização estética e experiência que faz parte das culturas humanas. Compete à escola, oferecer um espaço de realização dessa atividade mais livre e mais flexível para que a criança possa ordenar-se de acordo com a criação individual.

2276

Deve ainda oferecer material básico, embora os alunos geralmente se empenhem em pesquisar e coletar materiais adequados às encenações.

No desenvolver a criação cênica na escola deve ser levado em conta o envolvimento que o educando estabelece com a matéria.

A ideia do PCN sobre atividades teatrais define e estimula que elas evoluam gradativa e naturalmente da espontaneidade para o cumprimento de regras e do plano individual para a visão coletiva.

Baseados em processo, experiências e sentimentos, o trabalho teatral envolve os educandos na compreensão de um em relação ao outro e de um em relação à coletividade, no compartilhamento de emoções e valores, pois, cada um se expressa pela fala da personalidade própria.

A Arte como conhecimento está perfeitamente ligada à formação integral do educando, onde ele se expressa com elementos verbais e não verbais, ou seja, com uma comunicação completa entre a fala, o gestual e a atitude, em resposta à realidade, que ele mesmo pode transformar.

Ainda pode ser ressaltado que nas DCE's, tem uma metodologia inovadora em Arte. É necessário envolver a prática, a apreciação estética e o conhecimento histórico, articulado em todo o contexto social.

Se analisar a transição do ensino da Arte no ambiente escolar, será percebido que nos últimos anos, o 'Teatro' se transformou em algo muito além de ser apenas o elemento de adereço interdisciplinar ou multidisciplinar para ser aprendizagem significativa. No pensar de Ausubel, (1982, p. 67), "é um processo de modificação do conhecimento, em vez de comportamento em um sentido externo e observável e reconhecer a importância que os processos mentais têm nesse desenvolvimento".

Com base no movimento da Arte a proposta metodológica das DCE's é organizada em três situações que são, o 'Sentir e Perceber Com Apreciação e Apropriação; 'O Trabalho Artístico', e finalizando o 'Conhecimento Em Arte'. Com o subprojeto Teatro criamos projetos durante as reuniões do programa PIBID, após repertoriados os bolsistas realizam as práticas cênicas no ambiente escolar, formal ou informal parceiros.

O fato é que o teatro, no processo de formação da criança, cumpre, não só uma função integradora, mas, dá oportunidade para que ela, a criança, se aproprie crítica e construtivamente, dos conteúdos sociais e culturais da comunidade em que vive, mediante trocas com os grupos, lá existentes.

No teatro o corpo é utilizado como instrumento de diálogo por onde o educando se expressa e estabelece comunicação. O teatro exige do homem "a sua presença de forma completa: seu corpo, sua fala, seu gesto, manifestando a necessidade de expressão e comunicação". (PCN'S, 1998, p. 57).

É válido ressaltar que a conquista pode ser demorada, mas deve ser iniciada.

As boas condições para o ensino-aprendizagem de teatro, e de arte em geral, não serão simplesmente concedidas. Será necessário muito trabalho para conseguir tais conquistas e o preparo teórico dos professores é fundamental para boa argumentação a respeito, nas reuniões com os pares e perante aos ocupantes de cargos diretivos, pois sabido é que, gente que pensa é gente que incomoda.

Ao despertar no aprendiz a arte de dramatizar o professor pode oportunizar ao educando a educação integral, utilizando interdisciplinaridade e temas transversais para desenvolver habilidades e conseqüentemente a criatividade e fruição.

As identidades e diferenças são produzidas culturalmente com a prática processual cênica. Fica evidente essa dinâmica no ambiente escolar.

Considerações finais

No espaço escolar as pessoas dão contribuições históricas e culturais, negociando identidades e diferenças. A prática processual cênica com elementos teatrais é uma possibilidade de grande conquista para quem é Arte Educador e ele deve usufruir de todas as possibilidades para ampliar o repertório do aprendiz.

A proposta está em processo de execução com o ensino fundamental de duas realidades do município de Palmas e apresenta, como também, representa uma experiência de trabalho artístico de criação total e unitário com elementos conceituais, práticos produzidos pelos discentes.

Assim, o futuro Arte educador em todo momento da práxis pedagógica, está se repertoriando e fortalecendo a inserção social do aprendiz à própria emancipação humana, como também configurando um novo quadro para o ensino Teatral, na escola.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394**. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais – 5ª a 8ª séries**. Arte, MEC, 1998.

CORDI, C. “et al”. **Para Filosofar**. São Paulo: Scipione, 1997.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **Porque a arte-educação?** 6 ed. Campinas, SP:

Papirus, 1991.

FARIAS, Sérgio Coelho Borges. Condições de trabalho na rede pública de ensino: sair de baixo ou entrar no jogo. **Revista Urdimento-** Revista de Estudos em Artes Cênicas. Florianópolis: UDESC- CEART, v1, n.10, anual. Dez2008, p.23-28.

FERRAZ, M. H. C. T; FUSARI, M. F. R. **Metodologia do Ensino de Arte**. Cortez: São Paulo, 1993.

FIRSCHER, Ernest. **A necessidade da arte**. 9ª ed. Guanabara, RJ: Koogan, 2002.

PARANÁ. **Diretrizes curriculares de arte para educação básica**. Curitiba, PR: SEED, 2008.

NUNES, Sílvia B. Boal e Bene: **contaminações para um teatro menor**. Tese de doutorado. Doutorado em Psicologia clínica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC). São Paulo: 2004. Orientação: Luiz Benedicto Lacerda Orlandi.

REVERBEL, Olga. **Jogos teatrais na escola**. São Paulo: Editora Scipione LTDA. 1996

REPRESENTAÇÕES FEMININAS: PERCEPÇÃO DE ESTEREÓTIPOS E OBJETIFICAÇÃO DA MULHER EM PROPAGANDAS

Sara Vitória Silva Monteiro¹
Aline Isabel Waszak²
Fabiane Miriam Furquim³
Anne Caroline da Rocha de Moraes⁴

Resumo: Este trabalho tem por objetivo expor atividade realizada pelo PIBID História 1 UFPR por ocasião do Dia da Mulher. Sob coordenação da Profa. Dra. Karina Kosicki Belotti e orientação dos professores Alisson Gonçalves e Daniel Nodari. Foi planejada e aplicada uma atividade que buscava trabalhar, com os alunos, estereótipos femininos presentes na mídia. Utilizando-nos de debates e da comparação de propagandas de televisão e revistas antigas e atuais, pudemos problematizar ao longo de três aulas a questão da construção da imagem feminina. O resultado da oficina variou conforme o colégio, refletindo as especificidades das relações sociais presentes em cada um.

Palavras-chave: Dia da Mulher. Estereótipos femininos. Gênero. História.

O subprojeto PIBID de História 1 da UFPR tem como objetivo trabalhar no Ensino Fundamental culturas, identidades culturais e pluralidade, e a importância de se entender e respeitar o “outro” em contraposição ao “eu”. Por ocasião do Dia Internacional da Mulher, foi desenvolvida pelos bolsistas uma atividade que buscasse despertar nos alunos um senso crítico em relação aos padrões femininos estabelecidos pela grande mídia, a fim de demonstrar a importância de se aceitar e respeitar a mulher em sua pluralidade. A ideia principal era gerar um debate com os alunos tendo em vista construções históricas do tipo: lugar de mulher é na cozinha; para ser bonita e feminina é preciso ser alta, magra e loira; mulheres nasceram para servir os homens. Todas essas construções, embora hoje sejam mais sutis e estejam sendo revistas estão presentes nas propagandas que foram disponibilizadas aos alunos.

A atividade foi pensada pelas bolsistas: Aline Waszak, Anne da Rocha, Bruna Daum, Daniela Linkevicius, Fabiane Furquim e Sara Monteiro, o seu planejamento ocorreu durante o mês de fevereiro de 2014 para ser aplicado em maio, mês em que ocorre o Dia Internacional da Mulher. Tendo em vista a proposta elencada no parágrafo acima, as bolsistas optaram por trabalhar com um tipo de fonte que está bastante presente da vida cotidiana dos estudantes: a propaganda. A partir desta decisão buscamos selecionar propagandas que são bastante conhecidas por apresentar conteúdo machista, tais como:

¹ Graduanda em História pela Universidade Federal do Paraná. E-mail: saravsmonteiro@gmail.com

² Graduanda em História pela Universidade Federal do Paraná. E-mail: alinewaszak@gmail.com

³ Graduanda em História pela Universidade Federal do Paraná. E-mail: fabianefurquim@gmail.com

⁴ Graduanda em História pela Universidade Federal do Paraná. E-mail: anne.rocha28@gmail.com

propagandas de cerveja, de produtos de limpeza, de lingerie e que são de fácil acesso na Internet. Para termos uma melhor base para discutir propaganda em sala de aula, utilizamos a dissertação de Iara Beleli, *Marcas da diferença na propaganda brasileira* e também o artigo de Luis Fernando Cerri *A política, a propaganda e o ensino de História*. Já para discutir a mulher enquanto agente histórico e a origem do Dia Internacional da Mulher foram utilizados os textos de Joan Scott, *Gênero: uma categoria útil de análise histórica* e o artigo de Eva Blay *8 de março: conquistas e controvérsias*.

A atividade foi planejada para ser aplicada em três aulas, sendo as duas primeiras para discussão e debate, e a terceira para avaliação. A primeira aula consistiu em um amplo debate sobre, dentre outras, as seguintes questões: “O que vocês acham que é machismo? Tem na escola?”. Também questionamos os alunos acerca da figura masculina enquanto “dominador”. Na maioria dos casos, as reações dos meninos eram diferentes das meninas. Na segunda aula, usamos vídeos de comerciais e imagens do cotidiano consideradas machistas pelos bolsistas, a fim de trabalhar os padrões de beleza reproduzidos. Outro ponto abordado foi a ausência de mulheres negras nas propagandas e a sensibilização dos alunos ante à objetificação da mulher.

A terceira aula ficou reservada para a avaliação. Esta consistia em uma folha, na qual estava reproduzida uma propaganda (fizemos uma grande seleção, dando uma imagem diferente para cada criança) veiculada em revistas e jornais de diferentes épocas (dos Anos 1960 aos anos 2010) com a seguinte questão: “Essa Propaganda é machista? Como essa propaganda reproduz o machismo? Como a mulher está sendo representada na propaganda?”.

A aplicação se deu nos colégios que atuam com o PIBID História 1, o Colégio Estadual Manoel Ribas (2 turmas, aulas germinadas; avaliação na semana seguinte) e o Colégio Estadual Dom Pedro II (aulas separadas, 2 turmas; avaliação na semana seguinte). Com isso, esperamos que os alunos compreendessem que existe um machismo velado em situações e lugares onde talvez eles nunca perceberiam e que isso influencia a forma de ver o mundo e de entender o “ser mulher”. Além disso, ao se trabalhar com vídeos e imagens de propagandas comerciais foi esperado também desenvolver a capacidade de leitura e interpretação de fontes nos alunos.

Buscamos criar um espaço bastante aberto para discussões, tendo em mente que, durante as aulas regulares, os alunos nem sempre têm a oportunidade de expressar suas opiniões. Não esperávamos por isso, mas os resultados variaram conforme os colégios. No colégio Manoel Ribas, o machismo foi muito atrelado ao racismo devido à própria

experiência da maioria dos (as) estudantes negros (as). Além disso, encontramos grandes dificuldades de interpretação e escrita, o que nos leva a pensar formas de ajudar os alunos e planejar atividades que os auxiliem na forma de se expressar. Também, trata-se de um colégio em uma comunidade carente, com papéis sociais muito cristalizados: a evasão feminina, com o passar dos anos, é muito alta pois o discusso “lugar de mulher é em casa” ainda é muito forte. Já no Dom Pedro II, um colégio antigo em uma região mais central, a questão da inserção no mercado de trabalho foi a mais comentada pelos próprios alunos, bem como a objetificação da mulher – tema este, por muitos, refletido pela primeira vez.

Um dos pontos de congruência de ambas as turmas onde a atividade foi realizada e importante de se destacar é o fato de que os alunos não tinham consciência e ligação com o conceito de “machismo”. Por mais que fizessem algumas associações, e na prática conhecessem atitudes do tipo machista, o conceito em si era algo muito abstrato e de difícil apreensão. Tanto as turmas do Colégio Manoel Ribas como do Dom Pedro demonstraram que o tema é convidativo e merece uma melhor abordagem para que essa realidade de opressão e objetificação feminina sejam desconstruídas.

Referências Bibliográficas:

BLAY, Eva A. **8 de março: conquistas e controvérsias**. In: Revista de Estudos Feministas, vol.9, n.2, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2001000200016&script=sci_arttext

BELELI, Iara. **Marcas da diferença na propaganda brasileira**. 2005. Dissertação (Doutorado em Ciências Sociais) Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: http://www.pagu.unicamp.br/sites/www.ifch.unicamp.br.pagu/files/Tese.Iara_.pdf

CERRI, Luis Fernando. **A política, a propaganda e o ensino de História**. In: Cad. Cedes, Campinas, vol.25, n. 67, pp-319-331. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n67/a05v2567>

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil para análise histórica**. Trad.: Christine Rufino Dabat, Maria Betânia Ávila. Disponível em: http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/6393/mod_resource/content/1/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PROFISSIONAIS DO PIBID (EM GEOGRAFIA) NA VISÃO DE DIFERENTES SUJEITOS DA COMUNIDADE ESCOLAR E UNIVERSITÁRIA

Adriana Salviato Uller¹
Jean Carlos Skiba²
Murilo Simionato³

Resumo: A problemática deste trabalho pauta-se na indagação: Qual a visão dos diferentes sujeitos da comunidade escolar e universitária com relação aos participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência? Traçou-se como objetivo geral investigar como os diferentes sujeitos vêem o bolsista pibidiano e sua interação com as atividades do meio escolar, para poder com isso identificar apontamentos sobre o que consideram ser produtivo e as situações de críticas com relação ao Programa. Como procedimento metodológico da pesquisa foram utilizados mecanismos de observação direta, aplicação de questionários e registro de experiências. Os resultados apontam que os olhares traduzem o grau de envolvimento e participação de cada um.

Palavras-Chaves: Representação Social-Profissional. Experiência Pibidiana. Comunidade Escolar/Universitária. Formação de Professor.

Introdução

Quando falamos de PIBID, enfatizamos a parte que consiste na melhoria do acadêmico como profissional, como um futuro professor, logo, este papel assumido pelo acadêmico no campo de atuação é como um docente em formação. Assim, este artigo se justifica em refletir sobre a importância do acadêmico pibidiano para a escola e descobrir até que ponto isto pode servir de ajuda pra alguma dificuldade escolar ou até mesmo influenciar decisões de escolha profissional.

Diante destas premissas paramos para refletir sobre a seguinte problemática: Qual a visão dos alunos, colegas de curso e demais profissionais da escola e universidade diante de nosso papel no contexto educacional?

Em função dessa indagação a ser refletida e consultada empiricamente traçamos como objetivo geral "investigar como os diferentes sujeitos do ambiente escolar vêem o acadêmico pibidiano e sua interação com as atividades do meio" e de forma específica "identificar apontamentos sobre o que esse diferentes sujeitos consideram ser produtivo nessa participação do pibidiano na escola, bem como para sua própria formação profissional", bem como "apontar situações de críticas e de aprovações que podem contribuir com o repensar sobre a prática do programa PIBID em Geografia".

Para desenvolver esta pesquisa buscamos como procedimento metodológico a observação contínua, o relato de experiências e situações importantes, e ainda o questionamento de alunos e profissionais que trabalham na escola em que atuamos. As observações foram cotidianas, sendo anotados em diário pessoal do acadêmico situações importantes que posteriormente são colocadas em pauta nas discussões coletivas realizadas

¹ Co-Autor 1. Docente UEPG, Mestre em Educação, Doutora em Geografia, Coordenadora do Subprojeto do PIBID em Geografia. adri.uller@yahoo.com.br.

² Co-Autor 2. Licenciando em Geografia. Bolsista do PIBID UEPG subprojeto de Geografia.

³ Co-Autor 3. Licenciando em Geografia. Bolsista do PIBID UEPG subprojeto de Geografia.

nas reuniões na Universidade junto à coordenação do subprojeto de Geografia e demais participantes do respectivo programa.

Os questionamento seguiu as orientações de trabalho do grupo, adotando-se um método de perguntas abertas, feitas oralmente, dando liberdade aos participantes da pesquisa para falarem o que pensam e como pensam.

Algumas das observações, registros e reflexões serão apresentadas neste artigo relatando um trabalho que ainda não se encerrou, mas que vem sendo construído no dia-a-dia pibidiano junto ao acompanhamento do trabalho de professora de Geografia no Ensino Fundamental da Escola Pública.

Desenvolvimento

Quando pesquisamos na internet “o que é PIBID?”, temos a seguinte resposta: *“Programa Instituição de Bolsas de Iniciação a Docência. Programa que permite o aluno uma experiência no ambiente escolar, no contato com os alunos, antes de se formar.”* Contudo, pesquisando os documentos do PIBID junto aos envolvidos encontramos a explicação de que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, denominada CAPES, que é vinculada ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), criou no ano de 2007 o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que concede bolsas a acadêmicos de licenciatura, de diferentes cursos, para participarem de projetos de iniciação à docência. Estes projetos tem um cunho geral enquanto desenvolvimento na Instituições de Ensino Superior (IES), e é denominado de subprojetos as diferentes áreas que agrega, ou seja, os seus cursos envolvidos, que por sua vez estabelecem parcerias com escolas de educação básica da rede pública de ensino.

Logo, entendemos que o programa é federal, executado localmente pela IES que o coordena, sua equipe de coordenadores de subprojetos de cada área, docentes das escolas que assumem o papel de supervisores e os acadêmicos da universidade, todos como bolsistas. Este é talvez um dos maiores e mais importante programa de incentivo à docência que é vista por muitos em nossa sociedade como uma profissão em desprestígio.

Mesmo na universidade percebe-se uma certa desvalorização do ser professor e muitos até chegam a reproduzir o preconceito ao falar do PIBID, como sendo um programa sem grande rigor. Isso causa sempre um grande desconforto por parte dos envolvidos, pois sabemos que ao contrário dos programas de pesquisa, os bolsistas não ficam apenas debruçados nos livros, mas vão além do campo, estes passam a agir e vivenciar o cotidiano da profissionalização, o que contribuirá com certeza com a sua formação.

No contexto escolar também se ouve por parte de alguns professores que desconhecem o programa um certo discurso negativo. Muitos afirmam que não iriam se sujeitar a absorver mais a responsabilidade de trabalhar com a formação de acadêmicos por um valor irrisório em seus salários de forma temporária. Daí a necessidade de lutar por plataformas de vantagens no plano de carreira, uma vez que estes profissionais estão não só melhorando a formação dos acadêmicos como até mesmo o seu trabalho em sala de aula, uma vez que isso possibilita o desenvolvimento de práticas que requerem maior tempo e empenho no preparo.

Durante a pesquisa isto pode ser observado na fala de uma professora supervisora que mencionou: *“Não me vejo mais sem os pibidianos me auxiliando em sala de aula”*. Podemos interpretar de várias formas essa concepção quando se fala do PIBID. Primeiramente pode se ter a idéia de que com a presença dos acadêmicos pibidianos a professora consegue trabalhar com uma massa maior de conteúdo, já que tem mais disponibilidade de trabalho com os alunos devido o auxílio destes auxiliares. São várias cabeças trabalhando ao mesmo tempo, ou seja, a professora que é encarregada de tanta carga de conteúdo sem a contribuição dos pibidianos não daria conta sozinha de realizar práticas mais motivadoras e significativas, pois isto demanda muito tempo de preparo, bem como de materiais que muitas vezes não são possíveis de adquirir.

Quanto a este auxílio nos planejamentos de aula e preparo de materiais complementares a professora supervisora também ressalta: *"isso é muito bom tendo em vista o aproveitamento da aula, adiamento dos conteúdos que seriam trabalhados futuramente, fazendo com que até sobre tempo pra colocar mais conteúdo em prática sem perder a qualidade"*.

Quando buscou saber sobre qual a experiência que os alunos adquirem e relatam sobre esta participação dos licenciandos pibidianos em sala de aula, ainda na fase de formação profissional em diferentes dimensões (ética, conceitual e procedimental), ouviu-se relatos de grande importância: *"eu gosto muito mais das aulas de geografia depois que eles passaram a participar, pois sempre trazem novidades e oficinas bem legais"*(fala de uma aluna do sétimo ano); *"eles nos ajudam a resolver exercícios que temos dificuldades, vindo nos atender na carteira"* (aluno do sexto ano); *"as vezes meus amigos ficam agitados querendo se aparecer, mas logo são chamados para a atenção na aula, pois são mais pessoas cuidando"*(aluno do sétimo ano); *"eu nunca tinha ido no laboratório de informática, e eles nos levaram para pesquisar sobre os países da copa, enquanto outra parte da turma ficava na sala com a professora"* (aluna do sexto ano).

Percebemos neste relato que os principais envolvidos na comunidade escolar tem o bom aceite da intervenção do PIBID enquanto parceiro para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. A experiência relatada neste artigo está sendo obtida no Colégio Estadual Meneleu, em Ponta Grossa - PR, com as turmas de 6º e 7º anos, porém nas reuniões de grupo feitas na universidade, percebemos que esta realidade se repete na maioria das outras escolas que recebem o programa do PIBID, pois até mesmo os funcionários dizem que gostam de quando estamos pertos, pois os alunos dão atenção para nós e os esquecem um pouco.

Como já foi dito no início do artigo, o processo de reflexão sobre a representação social e profissional do pibidiano na comunidade escolar e universitária ainda está em construção, num processo sequencial de aquisição de experiências repensadas juntamente com o arcabouço teórico, entre eles se destacando teóricos como PERRENOUD, NÓVOA, DEWEY entre outros.

No início dos trabalhos estávamos bastante inseguros, e justamente por isso fomos caminhando aos poucos, iniciando com observações, tomada de conhecimento dos documentos da escola, plano anual de ensino da professora supervisora, e hoje já temos não só a oportunidade de participação e intervenção, como também de avaliação e análise sobre estes

resultados, o que dá os subsídios para este artigo que será posteriormente enriquecido com mais relatos e reflexões.

Considerações Finais

Como resultado, ainda prévio, uma vez que a pesquisa se desenvolverá ao longo da participação no PIBID, podemos observar que há uma grande diferença entre o momento em que apenas o professor está presente na sala de aula, e quando entram os pibidianos juntos. Uma das primeiras transformações se dá no ambiente, deixando-os mais atentos ao que está acontecendo. Não é de se admirar, já que qualquer coisa diferente que acontece na sala eles já ficam alvoroçados e curiosos, o que é normal nessa idade. Percebe-se que os alunos têm o entendimento que ali acontecerá uma aula diferente, e com isso percebemos que a aula rende mais no sentido de que a professora pode desenvolver mais atividades, pois há o auxílio de voluntários para esclarecer até mesmo as dúvidas que vão surgindo, de forma muito mais rápida, as vezes atendendo três ou quatro alunos de uma vez só, tornando a aula mais dinâmica, possibilitando ainda concluir o assunto trabalhado. Essa experiência relatada demonstra o quanto o PIBID tem agregado valor qualitativo em nossa formação profissional como futuros professores.

Referências

CAPES. **Portaria nº096**, de 18 de julho de 2013. Disponível em: http://capes.com.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/Portaria_096_18jull3_AprovaRegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em: 12 de agosto de 2014.

CAPES. **Edital nº 61/2013** Disponível em: http://capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2014.

2285

RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE FÍSICA

Felipe Soares Sá

Claudecir Pires de Freitas

Resumo: A resolução de exercícios é uma prática necessária na aprendizagem de física e também de outras ciências, entretanto existe um limite até onde a eficiência desses exercícios chega. Exercícios utilizam rotinas automatizadas que são mecanicamente assimiladas pelos alunos, de forma que eles rapidamente param de contribuir na aprendizagem. Nesse ponto a resolução de problemas deve ser introduzida com o objetivo de solidificar os conceitos construídos por meio da teoria e da resolução dos exercícios. A proposta deste trabalho é mostrar a diferença entre exercícios e problemas, como utiliza-los no processo de aprendizagem significativa e como os professores devem ensinar o seus alunos a encararem esses problemas.

Palavras-chave: Aprendizagem significativa. Ausubel. Problemas. Exercícios.

1 Introdução

A resolução de exercícios é um método de ensino utilizado por praticamente todos os professores de física. Na realidade não poderia ser diferente. A matemática e a física andam de mãos dadas e para que o aluno possa de fato aprender física é obrigatório que ele resolva exercícios, a fim de entender a matemática envolvida na física. O ponto aqui é, será que esses exercícios estão de fato trazendo uma aprendizagem significativa aos alunos? Caso eles não estejam, o que se pode fazer? Para que essas perguntas possam ser respondidas, é necessário primeiro que se entenda o que seria uma aprendizagem significativa.

2286

2 A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel

A teoria da aprendizagem significativa foi proposta pelo médico-psiquiatra David Ausubel (1918 – 2008). A ideia aqui é construir uma visão geral do que seria tal teoria e posteriormente introduzir o processo de resolução de problemas nesse contexto.

Inicialmente existe uma separação entre três tipos distintos de aprendizagem: cognitiva, afetiva e psicomotora. A aprendizagem cognitiva é aquela que resulta no armazenamento organizado de informações na mente do ser que aprende. Esse complexo organizado é denominado como estrutura cognitiva. A aprendizagem afetiva resulta dos sinais internos do indivíduo e pode ser identificada com experiências tais como prazer e dor, satisfação ou descontentamento, alegria ou ansiedade. Por fim, a aprendizagem psicomotora envolve responder musculares adquiridas por meio de treino e prática. A teoria de Ausubel focaliza primordialmente a aprendizagem cognitiva.

Para Ausubel, aprendizagem significativa é um processo por meio do qual uma nova informação relaciona-se com um aspecto com um aspecto especificamente relevante da estrutura de conhecimento de indivíduo, ou seja, este processo envolve a interação da nova informação com uma estrutura de conhecimento específica, a qual Ausubel define como conceito subsunçor; ou simplesmente subsunçor, existente na estrutura cognitiva do indivíduo. O fator que mais influência na aprendizagem do indivíduo é aquilo que ele já sabe. Em contrapartida a aprendizagem significativa, Ausubel define a aprendizagem mecânica (ou automática) como sendo a aprendizagem de novas informações com pouca ou nenhuma interação com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva. Essa aprendizagem pode ser associada ao “decorar para passar”, prática bastante utilizada por muitos alunos e detectada por poucos professores.

3 Resolução de problemas no ensino de física

Dada uma visão geral da teoria da aprendizagem significativa, o próximo passo agora é introduzir a resolução de problemas nesse contexto. Qualquer livro didático de física hoje vem repleto de exercícios no final de cada capítulo ou até mesmo ao fim de cada seção. O ponto é que essa quantidade massiva de exercícios muitas vezes não contribui com a aprendizagem do aluno.

2287

Em um exercício, independentemente de sua natureza, o que se observa é o uso de rotinas automatizadas como consequência de uma prática continuada. Ou seja, as situações ou tarefas com que o indivíduo se depara já são dele conhecidas, não exigindo nenhum conhecimento ou habilidade nova, podendo, por isso mesmo, ser superadas por meios ou caminhos habituais. Outro problema é que muitas vezes o aluno não tem que entender a física por de trás do problema, limitando-se apenas a decorar o procedimento matemático necessário para resolvê-lo. Obviamente que os exercícios são necessários num primeiro contato do estudante com qualquer novo conteúdo, não só o de física, mas posteriormente a esse primeiro contato, torna-se algo ineficaz para a solidificação desse conhecimento. Nesse momento é que entra a resolução de problemas.

A resolução de problemas é de uma variedade infinitamente grande. Ela se faz presente, rotineiramente, não apenas no trabalho dos cientistas e nas atividades escolares dos estudantes, mas no dia-a-dia das pessoas, em geral. De uma forma bastante genérica, pode-se dizer que uma dada situação, quantitativa ou não, caracteriza-se como um problema para um indivíduo quando, procurando resolvê-la, ele não é levado à solução (no caso dela ocorrer) de

uma forma imediata ou automática. Isto é, quando, necessariamente, o solucionador se envolve em um processo que requer reflexão e tomada de decisões sobre uma determinada sequência de passos ou etapas a seguir. A partir do momento em que resolver exercícios de um determinado tipo de assunto se torna algo automático para o aluno, algo mais desafiador deve ser proposto a ele, algo que faça com que ele saia de sua zona de conforto. Um problema de física, quando bem escolhido ou formulado, é algo que testa ao limite o aluno e por consequência seu conhecimento.

Um problema não precisa ter uma complexidade matemática gigantesca, embora muitas vezes isso seja necessário, e também não precisa ser algo que desmotive o aluno por sua dificuldade. Um problema pode ser um exercício bem elaborado, onde o aluno seja obrigado a buscar dentro de sua estrutura cognitiva todos os conceitos físicos envolvidos dentro do cenário descrito pelo problema, a fim de juntar todos esses fragmentos e construir uma base teórica forte e por fim resolver o problema.

Professores vivem reclamando que os alunos não sabem estudar ou que não se interessam pelas aulas, mas será que eles próprios sabem a diferença entre exercício e problema? ou se escolhem exercícios que levam o estudante a uma aprendizagem significativa? O ponto é que muitas vezes os professores escolhem aleatoriamente os exercícios/problemas que os alunos resolverão, sem nem mesmo pensar no contexto da aprendizagem significativa. Chega-se ao absurdo de muitas vezes o professor não conseguir resolver um problema que ele mesmo propôs para os alunos.

Em muitos casos os professores não ensinam para os alunos um mecanismo para resolução de problemas, algo que pode ser encontrado sem muitas dificuldades na literatura. Por exemplo, G. Wallas, em seu livro “A arte do pensamento”, de 1926, sugere quatro fases na solução de problemas: preparação, incubação, iluminação e verificação. A preparação consiste na reunião de informações sobre o problema e de tentativas preliminares de solução. A incubação é o abandono temporário do problema para o envolvimento em outras atividades. Na iluminação aparece à chave para a resolução do problema, o “insight”, a grande ideia. Por fim é na verificação que se testa se essa solução é coerente e eficaz.

4 Conclusões

Dentro da proposta de proporcionar uma aprendizagem significativa em física, conhecer a diferença entre exercícios e problemas é fundamental. Além disso, os professores

devem seleciona-los atentamente, sempre tendo em mente que o objetivo dos problemas é solidificar os conhecimentos adquiridos por meio das aulas e dos exercícios.

Dentro da realidade do ensino publico no Brasil é difícil implementar todas essas ideias, pois existe um déficit muito grande nos conhecimentos do aluno, principalmente em matemática e interpretação de texto, entretanto não é impossível. Como já foi dito um problema de física não precisa ser matematicamente complicado, mas ele deve, na pior das hipóteses, ir além de substituição de valores em fórmulas. O problema deve também possuir um enunciado que deixe as informações implícitas para o aluno, forçando-o a desenvolver sua interpretação textual.

Por fim, os professores devem ensinar os seus alunos a resolverem problemas, não necessariamente utilizando uma receita já pronta, mas com base em uma, como a sugerida por G. Wallas, fornecer uma metodologia que ajude os alunos a organizar uma sequencia lógica e maleável para resolução de problemas. Essa sequencia deve ser maleável porque problemas não são resolvidos por uma rotina automática assim como exercícios e por isso cada problema exige uma sequencia de passos. Obviamente que existirão problemas que serão parecidos, mas nunca iguais como no caso de exercícios, onde às vezes só muda a incógnita a ser calculada, mas a rotina é basicamente a mesma.

2289

Referências Bibliográficas:

AUSUBEL, D. P. A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

AUSUBEL, D. P. Some psychological aspects of the structure of knowledge. In: ELAM, S. (Ed.) Education and the structure of knowledge. Illinois: Rand MacNally, 1964.

PEDUZZI, L. O. Q. . Sobre a resolução de problemas no ensino de física. Caderno Catarinense de Ensino de Física, Florianópolis, v. 14, n.3, p. 229-253, 1997.

WALLAS, G. The art of thought. Nova York, Harcourt, 1926. Citado por MAYER, R.E. Cognição e aprendizagem humana (Tradução de Thinking and problemsolving, 1977). São Paulo, Cultrix. p.86.

RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NOS ANOS INICIAIS: UMA PROPOSTA

Jenifer Rodrigues de Almeida¹

Andressa Nichetti²

Cintia Carla Bernardi³

Janecler Aparecida Amorin Colombo⁴

Resumo: Neste artigo são apresentados os aspectos iniciais do desenvolvimento do Projeto de Pesquisa “A Resolução de Problemas como estratégia metodológica para o ensino da matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, realizado no âmbito do PIBID Matemática PB. Os sujeitos da pesquisa serão alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Pato Branco. O método utilizado será o qualitativo. A Resolução de Problemas como método de ensino de matemática visa diferenciar as aulas, trabalhando os conteúdos de forma interativa, com o intuito de fazer com que o aluno participe do processo de construção do conhecimento, testando suas hipóteses e conceitos para posteriormente formalizá-los com o conteúdo científico. Assim, o professor age como um intermediário de saberes, sendo que a formalização do conteúdo ocorre coletivamente, ou seja, todos os sujeitos inseridos nessa metodologia, tanto professor como aluno, participam de tal formalização.

Palavrachave: metodologia, matemática, resolução de problemas.

2290

1 - Introdução:

O presente artigo tem por objetivo relatar as atividades que estão sendo desenvolvidas para a concretização do projeto de pesquisa “A Resolução de Problemas como estratégia metodológica para o ensino da matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, no âmbito da Ação 17 do subprojeto PIBID Matemática PB. Esta ação, intitulada “Pesquisa Pedagógica e Ações Investigativas” visa possibilitar aos bolsistas a ampliação e o conhecimento da expressão escolar dos objetos matemáticos por meio de pesquisas envolvendo a aprendizagem destes objetos e práticas inovadoras no ensino da matemática, orientadas pelos formadores da Universidade (PIBID MATEMÁTICA UTFPR CÂMPUS PATO BRANCO, 2014). Desse modo, as etapas do projeto serão explicitadas, enfatizando o que já foi realizado até o momento.

¹Graduanda em Licenciatura em Matemática pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Bolsista do PIBID/CAPES. E-mail: jenifer_almeida05@hotmail.com.

²Graduanda em Licenciatura em Matemática pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Bolsista do PIBID/CAPES. E-mail: andressanichetti@outlook.com.

³Graduanda em Licenciatura em Matemática pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Bolsista do PIBID/CAPES. E-mail: cintiacarlabernardi@hotmail.com.

⁴Professora doutora em Educação Científica e Tecnológica do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Câmpus Pato Branco. Coordenadora do subprojeto Matemática PB. E-mail: janecler@utfpr.edu.br.

Assim, evidencia-se o referencial teórico do projeto, ou seja, os estudos realizados até então, a partir de artigos e dissertações referentes ao assunto. Esta é a primeira fase da concretização do projeto, que visa entender a metodologia que está sendo estudada, em todos os seus aspectos, para posteriormente, serem elaboradas atividades que serão aplicadas com alunos do Ensino Fundamental anos iniciais.

Então, nota-se que o projeto visa abordar os temas matemáticos de maneira diferenciada, buscando explicitar que a metodologia de Resolução de Problemas auxilia a prática docente, tornando as aulas mais interativas, além de elucidar que tal método desenvolve aspectos cognitivos dos alunos que, muitas vezes, não são explorados com uma aula convencional.

2 - Etapas de desenvolvimento do projeto

O projeto "A Resolução de Problemas como estratégia metodológica para o ensino da matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental", tem como principal objetivo investigar a contribuição da Metodologia da Resolução de Problemas para a aprendizagem de conceitos relativos às operações de multiplicação e divisão por alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. A primeira etapa do projeto pauta-se em estudos referentes a Resolução de Problemas como um todo, abrangendo a história e o desenvolvimento de tal metodologia, assim como os recursos utilizados para sua aplicação.

2291

A segunda etapa do projeto, refere-se a elaboração de uma proposta de ensino, a qual visa ser aplicada com os alunos do Ensino Fundamental anos iniciais, com o intuito de coletar os dados para análise. Além de elucidar novos recursos para se ensinar matemática de uma maneira em que o aluno participe do processo de construção do conhecimento. Optou-se por trabalhar com problemas contextualizados e para isso os mesmos serão elaborados tendo por base a realidade socioeconômica dos alunos envolvidos. Para tanto, foi preparado um questionário investigativo que tem o intuito de levantar informações reais para a organização dos problemas. O questionário encontra-se no apêndice A deste texto. Após a coleta dos dados do questionário, passaremos para a fase de elaboração dos problemas e realização do teste piloto.

A terceira etapa do projeto faz referência à aplicação das atividades propostas pelas pesquisadoras e análise dos resultados a partir do que for observado no decorrer do desenvolvimento das mesmas. Para a coleta de dados serão utilizados como instrumentos, o

questionário investigativo, observações dos participantes, diário de campo tanto dos alunos quanto das pesquisadoras e análise dos registros dos alunos.

A abordagem será qualitativa, caracterizando-se quanto aos objetivos como uma pesquisa explicativa. A análise qualitativa será feita através de exame do conteúdo referente as observações dos alunos envolvidos na oficina, do professor colaborador e do acadêmico bolsista, registrados nos instrumentos descritos acima.

Ressaltamos que o projeto está ainda em desenvolvimento, especificamente iniciando os trabalhos da segunda etapa.

3 -A Resolução de Problemas como metodologia de ensino

A metodologia de Resolução de Problemas no ensino de matemática, começou a consolidar-se no final da década de 70, que de acordo com Vargas (2013), tal método teve maior importância após a publicação da "Agenda para Ação", realizada pelo NCTM - National Council of Teachers of Mathematics, na qual eram descritas recomendações para se ensinar matemática, e a Resolução de Problemas era tida como foco no ensino-aprendizagem. A partir desta publicação, os professores passaram a receber recursos didáticos para auxiliar em seu trabalho docente.

2292

Os primeiros estudos referentes à esta metodologia, foram realizados por George Polya, entretanto, com o passar do tempo muitos outros pesquisadores se interessaram em estudar e conceituar tal método de ensino, entre eles encontra-se Mendonça, Stanic e Kilpatrick, Graize e um dos mais importantes, Onuchic e Allevato.

Assim, de acordo com Onuchic e Allevato (2009), na metodologia de Resolução de Problemas, o professor deve cumprir o papel de observador, analisando e estimulando o trabalho colaborativo, além de intervir na aprendizagem do aluno, para tanto são previstas nove etapas a serem seguidas, as quais são: 1) preparação do problema; 2) leitura individual; 3) leitura em conjunto; 4) resolução do problema; 5) observar e incentivar; 6) registro das resoluções na lousa; 7) plenária; 8) busca do consenso; e 9) formalização do conteúdo. Estas etapas serão desenvolvidas na aplicação da proposta de ensino com os alunos do 5º ano.

Diante disto, percebe-se que a Resolução de Problemas é uma metodologia de grande valia para o ensino de matemática, possibilitando que o aluno utilize seus próprios conhecimentos, explorando maneiras diferenciadas de resolver situações problemas, as quais ampliam os saberes de todos os sujeitos envolvidos em tal método de ensino, assim como

desenvolvem o raciocínio lógico. Além do fato de que os problemas trabalhados podem ser contextualizados de acordo com a realidade do aluno, despertando um maior interesse em resolvê-los. Dessa forma, a resolução de problemas pode ser traduzida como uma metodologia importante, pois desenvolvem habilidades e favorecem a aprendizagem matemática.

Segundo MENDONÇA (1999), o processo de aprendizagem, via resolução de problemas pode ser um convite à exploração e à discussão, de modo a organizar e construir o conhecimento do aluno em vários níveis de complexidade. Com isso os estudantes precisam buscar recursos em seus conhecimentos e, através desse processo, podem desenvolver novas compreensões matemáticas, proporcionando assim, a elaboração de um ou mais procedimentos para chegar à solução do problema.

Os alunos, muitas vezes, não gostam de matemática por não terem conhecimento do conteúdo, assim, quando se trabalha com algo do dia-a-dia dos mesmos a aprendizagem se torna mais interessante. Por este motivo, a resolução de problemas é uma metodologia em que os alunos geralmente demonstram interesse em aprender.

No que diz respeito ao professor, tal metodologia possibilita que este alcance seus objetivos, proporcionando uma aula motivadora e interessante, em que todos os alunos participem e adquiram novos conhecimentos. Para tanto o docente age como um auxiliador, intervindo no processo de ensino ao final das etapas, com a formalização do conteúdo, tendo auxílio dos próprios alunos.

De acordo com COLOMBO e LAGOS (2005, p. 26), “a metodologia baseada em Resolução de Problemas configura-se não apenas em uma forma para ensinar a resolver problemas, mas pode representar o ponto de partida, o meio ou ponto de chegada do processo de ensino e de aprendizagem da matemática”. E com isso, os alunos podem ser orientados para que possam construir um conhecimento através da Resolução de Problemas. Em síntese, esta perspectiva teórica é a trabalhada no desenvolvimento do projeto.

4 - Considerações finais

Percebe-se, nos estudos até aqui desenvolvidos, que a metodologia de Resolução de Problemas no ensino de matemática, é uma ferramenta profícua para o professor, principalmente nos anos iniciais, em que os primeiros conceitos referentes a esta ciência são formalizados. Assim, é de grande valia que o aluno participe desse processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo aspectos cognitivos, além de seu raciocínio lógico.

Portanto, acredita-se que esta proposta de ensino auxilie os alunos na aprendizagem dos conceitos matemáticos de forma criativa.

5 - Referências bibliográficas

COLOMBO, J. A. A; LAGOS, M. B. (Orgs.) **Problemas, quem não tem? Coletânea de Problemas Matemáticos**. Pato Branco: Imprepel, 2005.

MENDONÇA, M. do C.D. Resolução de problemas pede (re) formulação. In: **Investigação matemática na aula e no currículo**. Associação de Professores de Matemática de Portugal, junho 1999.

ONUCHIC, L. R; ALLEVATO, N.S.G. Trabalhando volume de cilindros através da resolução de problemas. **Educação Matemática em Revista – RS**, v. 10, n.1, p. 95-103, 2009.

PIBID MATEMÁTICA UTFPR CÂMPUS PATO BRANCO. Disponível em <www.pibidmatematicapb.wix.com/utfpr> Acesso em 13 set. 2014.

VARGAS, G.G.B. De. **A metodologia da resolução de problemas e o ensino de Estatística no nono ano do Ensino Fundamental**. 2013. 115 p. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Ensino de Física e de Matemática), Centro Universitário Franciscano de Santa Maria. Santa Maria, 2013.

2294

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

Prezados pais ou responsáveis,

Somos alunas do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Câmpus Pato Branco, bolsistas do PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/Capes e estamos realizando uma pesquisa voltada para o ensino de matemática no quinto ano do Ensino Fundamental.

Pedimos seu auxílio para responder as questões. Todos os dados serão de extrema validade para o nosso estudo.

Como se trata de uma amostra para a pesquisa não é necessária a sua identificação.

Muito obrigada pela colaboração:

Jenifer Rodrigues de Almeida

Andressa Nichetti

Cintia Carla Bernardi

- 1) Qual a profissão de seus pais?

Pai: _____

Mãe: _____

2) Você já morou em zona rural?

() Sim () Não

3) Quantos destes aparelhos tem em sua residência que estejam funcionando? Seu domicílio tem:

Rádio () sim. Quantos:_____ () não

Televisão () sim. Quantas:_____ () não

Geladeira () sim. Quantas:_____ () não

Telefone celular () sim. Quantos:_____ () não

Telefone fixo () sim. Quantos:_____ () não

Computador () sim. Quantos:_____ () não

Internet () sim. () não

Motocicleta () sim. Quantas:_____ () não

Automóvel () sim. Quantos:_____ () não

4) Responda:

Lê jornal? Pai: () sim () não

Mãe: () sim () não

Você: () sim () não

Lê revista? Pai: () sim () não

Mãe: () sim () não

Você: () sim () não

5) Qual o grau de instrução de seu pai? (Até que série o seu pai estudou?)

() sem instrução

() fundamental incompleto (até 7^a série/8^o ano)

() fundamental completo (até 8^a série/9^o ano)

() ensino médio incompleto

() ensino médio completo

() superior incompleto

() superior completo

() pós-graduação

() mestrado

() doutorado

- 6) Qual o grau de instrução da sua mãe? (até que série sua mãe estudou?)
- sem instrução
 - fundamental incompleto (até 7ª série/8º ano)
 - fundamental completo (até 8ª série/9º ano)
 - ensino médio incompleto
 - ensino médio completo
 - superior incompleto
 - superior completo
 - pós-graduação
 - mestrado
 - doutorado
- 7) Assinale, caso faça alguma atividade abaixo:
- Natação
 - Informática
 - Taekwondo
 - karatê
 - Kumon
 - Futebol/Futsal
 - Voleibol_
 - Ballet
 - Outra: _____
- 8) No caso de praticar alguma atividade acima, a mesma é realizada:
- Na Escola onde estuda
 - Outro local
- 9) Faz alguma atividade complementar na Escola?
- Sim. Qual? _____
 - Não.

RESOLUÇÃO GEOMÉTRICA DE EQUAÇÕES QUADRÁTICAS: UM NOVO CONCEITO NAS ESCOLAS

Alessandro Andre de Sousa¹

1 RESUMO: Tendo em vista que muitos alunos têm dificuldade de resolver **equações quadráticas** utilizando fórmulas matemáticas nós, futuros professores, devemos buscar outras formas de **resolução** para alterar esse quadro na educação básica do Brasil, buscando novos conceitos e implantando-os dentro das escolas para tentar melhorar o ensino, e mostrar aos alunos que a matemática não é monótona e cheias de formulas complicadas. Há várias resoluções que deviriam ser mais trabalhadas em sala de aula, como o método de **completar quadrados**, o conceito geométrico também deve ser mais abordado no ensino médio do país. Existem vários tipos de resoluções que nos permitem solucionar equações do segundo grau, por exemplo, utilizando **formas geométricas** que ajudam a compreender os problemas, esse artigo vai relatar uma dessas formas aplicada em sala de aula, e como foi a recepção do aluno com esse método diferenciado de aprendizagem.

Palavras-chave: Equações quadráticas. Resolução. Completar quadrados. Formas geométricas.

2 INTRODUÇÃO

Há várias maneiras de resolver equações do segundo grau, a mais usual no Brasil é a chamada "formula de Bhaskara". Na rede pública de ensino é muito priorizada esta resolução, tornando-se algo muito desgastante e complicado. Esse método já não é mais empregado nos países onde a educação é considerado um padrão de excelência. Existem várias formas diversificadas de resolver equações quadráticas, a mais utilizada chamasse método de completar quadrados, que no Brasil, nem é citada na maioria dos colégios de educação básica, esse método é muito empregado em outras nações, por não ser apenas uma maneira de resolver a equação mas sim compreender o processo.

A educação no Brasil está melhorando lentamente, mas ainda estamos entre os países que tem o pior ensino básico do mundo, em todos os rankings. Por exemplo, no PISA, sigla de Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, uma prova aplicada a alunos na faixa etária dos 15 anos para medir o nível de conhecimento em três áreas específicas, sendo elas, matemática, leitura e ciência. (INEP, 2014. ESTADÃO, 2014)

“Em 2012, 65 países participaram do Pisa. Em matemática, o Brasil ficou em 58º lugar no ranking, com 391 pontos. Na prova de leitura, a média do país foi de 410 pontos, o que levou à 55ª posição. Em ciência, o país ocupa a 59ª posição no ranking, com 405 pontos. Confira o ranking do Pisa 2012 em cada área do conhecimento. (PORTAL EBC, 2014)”

Devemos mudar essa concepção de ensinar por ensinar, e começar a pensar na compreensão lógica do exercício.

O método de completar quadrados possibilita representar graficamente o que está acontecendo quando se executa uma operação de propriedade matemática na resolução. A aplicação realizada em sala de aula por nós, graduandos participantes do PIBID, foi uma maneira simplificada deste método, que utiliza material dourado.

¹ Licenciatura em matemática, graduando, PUC-PR. E-mail: alessandro_andre@globomail.com

3 DESENVOLVIMENTO

Primeiramente nós, bolsistas de iniciação à docência, tivemos que confeccionar conjuntos de material dourado, utilizando: papel cartão, tesoura, régua, caneta.

Após essa etapa foi aplicado em sala de aula uma forma geométrica de resolução de equação de segundo grau, que é uma variação do método de completar quadrados, devido à falta de tempo para trabalhar o mesmo por completo, foi visto apenas equações completas com coeficientes positivos.

O método baseia-se em fatoração dos termos da equação, para isso cada peça do material dourado recebe um nome, para que possamos formar um retângulo associando as peças com a equação.

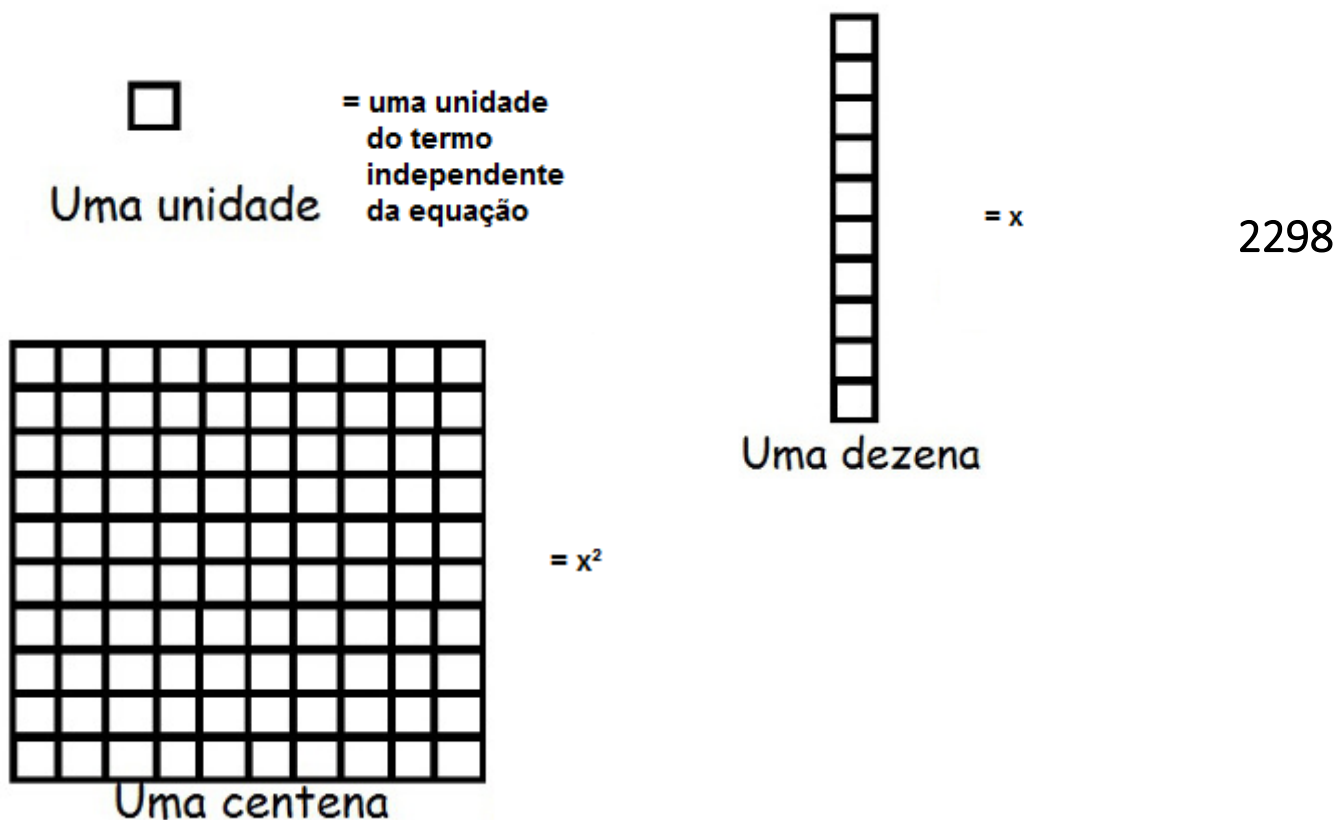


FIGURA 1- Material Dourado.
 FONTE: Os autores.

Após essa explicação de como funcionaria a representação geométrica, começamos a desenvolver as técnicas de distribuições desse material para que possamos fatorar cada equação de maneira à resolvermos o problema, a distribuição das peças segue sempre os

mesmos princípios, devemos utilizar todas as peças que temos na equação distribuindo sempre de modo que no final tenhamos um retângulo.

Uma das equações trabalhadas em sala de aula foi: $x^2 + 4x + 4 = 0$, vejamos como ficou geometricamente.

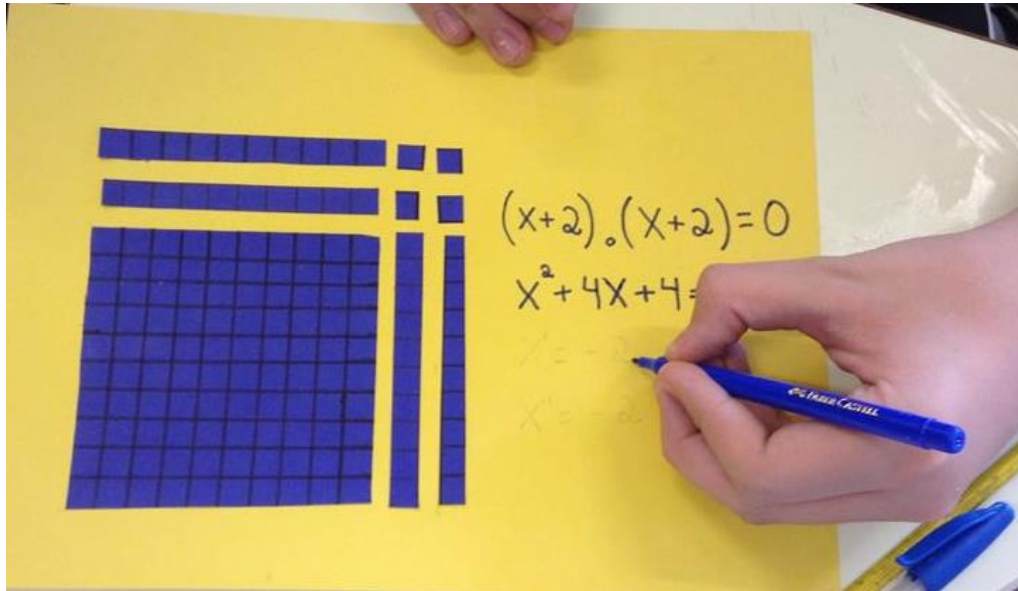


FIGURA 2- equação em forma geométrica.
 FONTE: Os autores.

2299

Após montar a forma geométrica da equação seguindo as instruções. Bastou explicar que os lados do retângulo formado multiplicados eram a nossa equação fatorada. Ai surgiram dúvidas se isso realmente aconteceria, então os próprios alunos fizeram essa operação de multiplicação e constataram que realmente ocorria isso, toda via eles não souberam para que ajudaria ter a forma fatorada de um polinômio de segundo grau. Ai veio a explicação final dos graduandos do PIBID que basta igualar a zero cada termo fatorado pois, a única maneira de um produto de fatores ser igual a zero, é quando um destes assume este valor. Com cada um dos termos igualado a zero, basta resolver uma simples equação para obter as raízes do polinômio

$$(x + 2) \cdot (x + 2) = 0, \text{ igualando cada fator da equação igual a zero:}$$

$$(x + 2) = 0, \text{ temos que } x' = -2$$

$$(x + 2) = 0, \text{ temos que } x'' = -2$$

4 CONCLUSÕES

Os alunos mostraram muito interesse pela nova maneira de representar uma equação de segundo grau, no começo alguns diziam que não iria funcionar e que essa maneira

geométrica de representar a equação não serviria para nada, mas, conforme o avanço e as explicações dos pibidianos sobre o conteúdo, eles foram entendendo o que significava trabalhar geometricamente com as equações e como isso seria útil em várias situações.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PORTAL EBC, CONFIRA O RANKING DOS PAÍSES COM MELHOR DESEMPENHO NO PISA. Disponível em <http://www.ebc.com.br/educacao/2013/12/ranking-do-pisa-2012>. Acessado às 15:44h do dia 19 de setembro de 2014.

INEP, PISA. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>. Acessado às 17:15h do dia 16 de setembro de 2014.

ESTADÃO, AVALIAÇÃO INTERNACIONAL MOSTRA QUE PAÍS TEM AVANÇO LENTO E ABAIXO DO IDEAL NA EDUCAÇÃO. <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,avaliacao-internacional-mostra-que-pais-tem-avanco-lento-e-abaixo-do-ideal-na-educacao,1103448>. Acessado às 11:44h do dia 23 de setembro de 2014.

ATELIÊ DE ARTES ESPAÇO DE ENSINAR, APRENDER E CRIAR: UMA EXPERIÊNCIA DO 1º PIBID DE PEDAGOGIA UEL

Ângela Silva LEONARDO¹

Nayara Francisco SANTOS²

Malena Olivia NASCIMENTO³

Cassiana MAGALHÃES⁴

Resumo: Nesse trabalho, a linha de pesquisa é a rotina escolar e suas implicações no processo de aprendizagens das crianças na primeira infância no Centro Municipal de Educação Infantil de Londrina / PR. Para isso, o suporte teórico utilizado foram às discussões de Barbosa (2006), Mello (2007), Vieira (2013). Neste sentido, buscar-se-á responder de que maneira a organização da rotina interfere na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças? Para responder essas questões foi elaborado, um levantamento teórico, e uma análise dos registros fruto das observações das alunas do PIBID de pedagogia / UEL. A partir dessas discussões, o objetivo é verificar como a rotina do CMEI subsidia as aprendizagens das crianças e como ela promove o seu desenvolvimento.

Palavras-chave: Educação Infantil. Aprendizagens. Rotina.

Introdução

A adaptação da criança à educação infantil não acontece naturalmente, vai depender muito do entrosamento que ela terá com o novo ambiente. Nesse sentido, Pietrobon (2010), defende que a rotina não seja elaborada para ditar regras e condicionar o comportamento da criança, mas que a educação infantil proponha atividades que diferencia das realizadas no espaço familiar.

Partindo do pressuposto que a criança compreende o mundo a partir da troca de experiências com um adulto, e que na escola esse adulto está representado pelo professor ou professora, cabe então a escola propiciar meios para que as crianças obtenham as máximas qualidades humanas (MELLO, 2007).

Neste sentido, buscar-se-á responder de que maneira a organização da rotina interfere na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças? Para responder essas questões foi elaborado, um levantamento teórico, e uma análise dos registros fruto das observações das

2301

¹Graduada em Letras pela UEM/PR, Especialista em Educação de Jovens e Adultos pela UTFPR – Campo Mourão/PR. Professora da rede municipal de Londrina / PR. Supervisora do 1º PIBID de Pedagogia/ UEL em Educação Infantil. Email: angela.sil77@gmail.com.

² Graduada em Pedagogia pela UEL/Pr. Integrante do 1º PIBID de Pedagogia/UEL/PR em Educação Infantil. Email: nayara_saantos@hotmail.com.

³ Graduada em Pedagogia Pela UEL/PR. Integrante do 1º PIBID de Pedagogia UEL em Educação Infantil. Email: m_le_na@hotmail.com.

⁴ Professora da UEL/ PR. Coordenadora do 1º PIBID de Pedagogia UEL em Educação Infantil. Email: cassiana@uel.br

alunas do PIBID de pedagogia / UEL. A partir dessas discussões, o objetivo é verificar como a rotina do CMEI subsidia as aprendizagens das crianças e como ela promove o seu desenvolvimento.

Educação infantil e a rotina

As rotinas são vistas como fundamentais, pois são elas que ditam os ritmos e estabelecem uma segurança para a criança acerca das atividades que são desenvolvidas, ajudando a minimizar as angústias da saída do âmbito familiar para a entrada na escola. Conhecer como a rotina vem sendo pensada ao longo do tempo é fundamental para compreender a sua importância no desenvolvimento de aprendizagens das crianças na primeira infância.

Barbosa (2006) apresenta que as primeiras manifestações sobre rotina fazem referência a educação Jesuítica para disciplinar o corpo e a mente. Desde então, a rotina nas instituições escolares ainda são pensadas com o objetivo de disciplinar as crianças para as atividades diárias, sem refletir muitas vezes sobre os impactos desse processo no desenvolvimento das aprendizagens.

2302

Nesse sentido, a autora define rotina, como “sendo uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil.” (BARBOSA, 2006, p.35). Para a autora, há uma diferença entre “cotidiano” e “rotina”. Sendo que o conceito de cotidiano surgiu na arte, quando a literatura começou a registrar através da pintura o cotidiano das pessoas, a partir de então começou a valorizar os pequenos eventos diários.

As rotinas têm como objetivo organizar os eventos cotidianos, criados e acumulados ao longo da história, pois é necessário se apropriar da experiência humana, e interagir com os objetos oferecidos por este meio, por exemplo, o fato de comer com garfo e faca, trabalhar, escovar os dentes todos os dias, compartilhar brinquedos, são marcadas pelo fazer cotidiano, são costumes, hábitos e tradição que se aprende desde pequeno, e que com um tempo passam a ser automáticas.

O cotidiano faz referência às ações fundamentais que ocorre na vida diária, pois nele está contido, a rotina, mas também o inesperado, o imprevisto que é fundamental para o desenvolvimento da autonomia e para a criação de novas aprendizagens. Assim, a autora defende que, a rotina deve ser pensada e estruturada deixando uma margem de movimento,

para que a criança se torne sujeito de suas ações, caso contrário, a rotina se tornará um “terreno propício para a alienação” (BARBOSA, 2006, p. 39).

Portanto, o modo de funcionamento da instituição, o horário de entrada e saída das crianças, o horário de alimentação e o turno dos funcionários, por exemplo, são fatores condicionantes para a organização dessa rotina.

Segundo a autora, é possível afirmar que as rotinas sintetizam o projeto pedagógico das instituições e apresentam a proposta de ação educativa dos profissionais, porém, quando constituída de uma maneira arbitrária sem contemplar as especificidades do desenvolvimento da criança, sem haver uma flexibilização e respeito aos seus tempos e espaços, acontece o empobrecimento da rotina.

A criança nesse caso fica em segundo plano. Infelizmente há escolas em que ainda, é priorizado o horário do sono, o horário do almoço, o horário das trocas. Estes são pensados e organizados para contemplar os horários da instituição e não as especificidades das crianças. O direito a infância defendido pela Teoria Histórico-Cultural é a condição para a máxima apropriação das qualidades humanas nas novas gerações. Esse é o papel das instituições que trabalham com a primeira infância garantir que as crianças tenham acesso aos instrumentos e a cultura acumulada ao longo da história (MELLO, 2007).

2303

Rotina vivenciada no CMEI Professor Water Okano

A partir dos registros nos diários de campos sobre a rotina do CMEI Professor Water Okano, foi observado que no CMEI, há uma rotina diária como, o sono, momentos de higiene, lanche, roda de conversa/história, janta, brincadeiras, hora da saída.

A rotina ajuda na sistematização das atividades possibilitando a organização da criança no tempo e no espaço, o que é fácil notar no CMEI é que todas as atividades têm função pedagógica, isso chamou atenção, pois na maioria das escolas a rotina ainda é vista como regras administrativas estabelecidas pelas instituições. O observado no CMEI é que o respeito aos ritmos de cada criança é significativamente trabalhado, o cuidado com o lúdico, e a autonomia, sempre visando o seu bem-estar. Isso pode ser observado a partir dos registros citados,

Em um dos planejamentos, a atividade era levar as crianças para fora da sala para que observassem o céu e depois contar a história “O mundo inteiro” de Liz garton Scanlon. O objetivo era que percebessem as diferenças do dia e da noite comparando com a história. As crianças a principio estavam meio dispersas, mas aos poucos conseguimos fazer algumas perguntas e concluir uma das etapas do

planejamento, voltamos para a sala e contamos a história, então notamos que não tínhamos controle da situação, não conseguimos fazer com que as crianças se interessassem pela atividade, as crianças corriam por todos os lados, brincavam, faziam tudo menos o que havíamos pensado em fazer (Diário de Campo).

Diante dessa situação a professora da turma sugeriu uma mudança no planejamento e alteração da rotina.

A professora da turma observando a situação sugeriu que levássemos as crianças para uma visita a turma do foguete, pois eles haviam preparado um espaço com um TNT preto simbolizando o céu à noite, com estrelas, e planetas. Ao chegarmos lá às crianças ficaram encantadas e aproveitamos para questioná-las sobre o céu. Perguntamos se tinha estrela no céu? Se as estrelas aparecem de dia ou à noite? Que cor que é o céu durante o dia e que cor ele fica a noite? O que elas gostam de fazer a noite? Se elas dorme a noite? Se o sol aparece de dia ou à noite? As crianças interagiram, e as crianças da turma do foguete ajudavam respondendo as questões. Depois, as crianças começaram a explorar os brinquedos da sala, então a professora falou que não tinha problema e que podia deixá-las brincar (Diário de Campo).

A visita à outra turma a fim de atender a necessidade das crianças, e a mudança da rotina e do planejamento, demonstra a preocupação em atender as necessidades das crianças e de compreender a importância de uma rotina flexível e agradável para que as aprendizagens se tornem significativas.

2304

Cabe ressaltar ainda que a preocupação com as aprendizagens significativas e a compreensão dos espaços como fonte de aprendizagens estão presentes no Projeto Político Pedagógico do CMEI, uma vez que este tem como referencial a teoria Histórico-Cultural, e as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Nesse sentido Mello (2007), coloca que o professor como integrante do processo educativo deve organizar intencionalmente as condições adequadas para proporcionar a máxima apropriação das qualidades humanas pelas novas gerações.

Considerações finais

A organização do tempo e espaço observado no CMEI vem ao encontro das propostas defendidas por Barbosa (2006), uma vez que a rotina é organizada respeitando a individualidade das crianças. Sendo assim, existe a compreensão de que as aprendizagens significativas ocorrem quando as especificidades das crianças são atendidas.

O olhar das professoras para com as crianças são de quem entende o seu papel como mediador no processo de aprendizagens, compreende a importância de respeitar os interesses das crianças, provocando através da interação com os pares, das brincadeiras e da construção de espaços e ambientes desafiadores, condições para que as aprendizagens ocorram de fato.

Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil.** Artmed, 2006.

MELLO, Suely Amaral. **Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural.** Perspectiva–Revista do Centro de Ciências da Educação, v. 25, n. 1, p. 83-104, 2007.

PIETROBON, Sandra Regina Gardacho. **Fundamentos da educação infantil.** Guarapuava: Ed. da Unicentro, 2010.p.102.

SALA DE APOIO DE MATEMÁTICA: UMA POSSIBILIDADE PARA SUPERAR DIFICULDADES!

Halana Márcia Welter¹
Andreia Prosdócimi Camera²
Alice Fabiana Jahn³
Elizete Veiga⁴

Resumo: O presente trabalho foi realizado no Colégio Estadual Padre Réus, localizado no município de Pérola D'Oeste – PR, e teve como intuito de auxiliar os educandos que apresentam dificuldades de aprendizagem na área da matemática. Os atendimentos foram realizados uma vez na semana, no período de contra-turno dos educandos. A equipe pedagógica da escola apontou os alunos com maiores dificuldade de aprendizagem para que pudessem ser atendidos. Os temas trabalhados foram desde os conteúdos básicos até aplicações do cotidiano dos mesmos. Foram atendidos educandos de todas as turmas do Ensino Fundamental e Médio, partindo das dificuldades apontadas pelos educadores e pelos próprios educandos, buscando superar as dificuldades existentes no âmbito escolar.

Palavras-Chave: Dificuldade de Aprendizagem, Matemática, Extraclasse;

1. Introdução

Ao se propor o presente projeto, acreditamos que se pode contribuir de forma bastante significativa para a superação das dificuldades de aprendizagem apresentadas no ambiente escolar através de uma prática pedagógica que reflita coletivamente sobre a proposta da escola, sobre o planejamento das atividades educativas, com as estratégias e recursos de ensino-aprendizagem e de avaliação.

2306

As maiores dificuldades apresentadas pelos educandos indicados para a sala de apoio é na Matemática Básica. Entendem o processo para a resolução dos problemas, porém não conseguem concluir o raciocínio por terem dificuldades de aprendizagem.

Para a superação dos problemas de ensino aprendizagem é necessário um planejamento que inclua atividades diversificadas e individuais, estudo constante, dedicação e muita paciência, pois é necessário investigar as teorias de aprendizagem e colocá-las em prática, além de conhecer também a história familiar do educando que é o ponto essencial de nosso projeto.

¹ Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza e Matemática. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. halanawelter@hotmail.com

² Licenciatura em Filosofia. Centro Universitário Diocesano de Palmas e Licenciatura em Sociologia Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. andriacamera@hotmail.com

³ Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza e Matemática. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. alicejahn@hotmail.com

⁴ Pedagogia. UNINTER e Licenciatura em Química pela UNICS eliz_veiga@hotmail.com

“Nesse aspecto, a Matemática pode dar sua contribuição à formação do cidadão ao desenvolver metodologias que enfatizem a construção de estratégias, a comprovação e a justificativa de resultados, a criatividade, a iniciativa pessoal, o trabalho coletivo e a autonomia advinda da confiança na própria capacidade para enfrentar desafios” (BRASIL, 1998, p. 27).

Partindo do princípio da complexidade, o conceito de Piaget (1999) é esclarecedor quanto ao que vem a ser uma relação de interdependência presente na constituição de um fenômeno amplo, múltiplo e complexo como a aprendizagem e as dificuldades decorrentes.

Nessa abordagem, sistemas interdependentes constituem a dialética construtiva. Tal compreensão nos auxilia no entendimento da condição inegável à complexidade e dinamismo próprios à mudança do indivíduo que se desenvolve, na condição de sujeito-autor do seu próprio desenvolvimento.

Ao pensarmos nas dificuldades de aprendizagem é preciso reconhecer em primeira instância que na complexidade da escola, os processos envolvidos são marcados por trajetórias diferenciadas, avaliadas como satisfatórias ou insatisfatórias. Nessa complexidade interatuam diferentes expectativas em relação ao domínio dos conteúdos escolares e apreensão do conhecimento.

2307

Desta forma, o objetivo do presente trabalho é discutir o uso de sala de apoio para sanar as dificuldades encontradas pelos educandos no decorrer do processo de ensino aprendizagem na área de matemática no Colégio Estadual Padre Réus, projeto integrante do PIBID/DIVERSIDADE.

2. Desenvolvimento

A ideia de trabalhar a sala de apoio com esses educandos surge a partir da necessidade que os educadores regentes de Matemática na escola apresentaram, além de ser uma das propostas do PIBID/Diversidade para contribuir com a escola e educandos.

A metodologia do trabalho parte da observação da realidade de cada um, uma vez que cada educando é um caso específico. Assim, para buscar a solução das dificuldades de aprendizagem, requer a escolha de estratégias e atividades pedagógicas que busquem dar sentido aos problemas revelados, já que é necessário trabalhar de forma diferente.

Os educandos que participam do projeto são os que apresentam casos de multirrepetência, em especial na área da Matemática, previamente selecionados pelos educadores regentes da Escola e Equipe Pedagógica. As aulas do projeto são semanais e em contra turno.

Em sala se busca um ensino diferenciado, para trabalhar os conteúdos propostos tendo em vista que cada educando apresenta dificuldades específicas. Durante o desenvolvimento das atividades foram utilizados e construídos jogos lúdicos, tabuadas diferentes, tangran, dominó de operações, jogo da memória, bingo, entre outros.

Os trabalhos realizados na sala de apoio não servirão como critério de aprovação, mas espera-se que seja possível superar as dificuldades dos educandos, tanto na questão do conteúdo bem como a sua relação com a escola e colegas e não apenas aprovações sem resultados. No final do período letivo será realizado monitoramento destes educandos para avaliar a efetividade do projeto.

A figura 1, mostra os educandos do ensino fundamental e médio sendo atendidos na sala de apoio, tirando dúvidas e sendo auxiliados na matemática básica, onde a maioria dos educandos tem dificuldade.

2308



Figura 15- Educandos do ensino fundamental e médio sendo atendidos na “sala” de apoio.

3. Conclusões

Com os trabalhos desenvolvidos na sala de apoio, percebeu-se que as dificuldades dos educandos são as mais diferenciadas e que começam já nos conteúdos básicos de cada série. Em muitos casos, educandos do 6º ao 9º ano possuem as mesmas dificuldades, deixando claro que inúmeras vezes esses problemas são desconsiderados no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

Com a sala de apoio foi possível sanar algumas dessas dificuldades dos educandos, mediante uso de materiais e atividades que despertem o interesse desses educandos, possibilitando superar as dificuldades que apresentam em seu desempenho dentro da escola.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais, Matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

PIAGET, Jean. **A Psicologia da Criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

SALA DE APOIO À APRENDIZAGEM E O FATOR EVASÃO: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE POR MEIO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)

Stefany Dallana Bravos¹
Leandro A. Reis²
Luciana T. Sumigawa³
Magali O. Kleber⁴

Resumo: O presente trabalho relata as experiências vivenciadas por uma bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), e as novas visões que o “estar na escola” proporcionou. O projeto foi desenvolvido em um colégio da rede pública de ensino da periferia de Londrina, em uma Sala de Apoio à Língua Portuguesa, com alunos do 6º ano. Na sala de aula, atuaram a professora de Língua Portuguesa e uma bolsista do Pibid do curso de Música da Universidade Estadual de Londrina. Os princípios metodológicos foram alicerçados na proposta de Swanwick (2003). O trabalho interdisciplinar entre Música e Língua Portuguesa visava a melhoria na leitura e escrita, e o combate à evasão. Este artigo descreve as questões docentes; a relação interpessoal professor/aluno; os conteúdos abordados; a aprendizagem dos alunos; o fator evasão e suas causas.

Palavras-chave: Educação Musical. Sala de Apoio. Leitura e escrita. Evasão.

Introdução

O presente trabalho foi desenvolvido no Colégio Estadual Ana Molina Garcia localizado na Zona Leste de Londrina-PR.

Através da leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP), de observações e da participação de Conselhos de Classe no colégio, foi possível detectar que grande parte dos alunos que ali frequentavam, pertenciam à famílias carentes e demonstravam dificuldades significantes na aprendizagem.

A inserção do bolsista na escola tornou possível o conhecimento dos programas oferecidos aos alunos e à comunidade. Logo, surgiu o interesse em atuar em uma Sala de Apoio à Aprendizagem.

As Salas de Apoio à Aprendizagem (SAA) incorporam os programas da Secretaria de Educação do Governo do Paraná – SEED⁵, atendendo crianças que frequentam o 6º e 9º ano

¹ Acadêmica do 4º ano do curso de Licenciatura em Música – UEL. (steff.dallana@gmail.com)

² Docente do curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Londrina. Coordenador do subprojeto Música Pibid /UEL. (ars_reis@yahoo.com.br)

³ Professora de Arte da Rede Pública Estadual de Ensino. Supervisora do subprojeto Música Pibid/UEL. (arte.lucs@gmail.com)

⁴ Docente do curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Londrina. Coordenadora do subprojeto Música Pibid /UEL. (magali.kleber@gmail.com)

⁵. Retirado do site da Secretaria de Estado da Educação do Paraná: <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=39>>. Acesso em

do ensino fundamental. As aulas oferecidas são de Língua Portuguesa e Matemática, com o intuito de trabalhar as dificuldades apresentadas na aquisição dos conteúdos nessas disciplinas. Os alunos participam da SAA no contraturno escolar.

Segundo grande parte dos professores do colégio que trabalhavam na SAA, a evasão dos alunos tinha forte influência sobre a aprendizagem dos mesmos. As turmas iniciavam com 20 alunos, e terminavam com aproximadamente 06. De acordo com alguns professores, a evasão era apenas reflexo da falta de interesse dos alunos.

O intuito do projeto era contribuir no ensino-aprendizagem dessas crianças através da Música e combater a evasão, considerando o discurso de que a única causa da mesma, era simplesmente o desinteresse por parte dos alunos.

Porém, no decorrer das aulas, surgiam situações que estavam além do alcance dos alunos, e que na maioria das vezes, eram as causas da evasão. Eram elas: questões familiares e sociais.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid

Acreditamos pertencer à um período histórico da Educação Musical no Brasil desde 2008, devido ao sancionamento da Lei Nº 11.769.2008 que torna obrigatório o ensino de Música na Educação Básica. Apesar do prazo para a lei ser colada em prática já ter sido ultrapassado, acompanhamos de perto a dificuldade de alcançarmos tal objetivo, e o PIBID vem de encontro com essa necessidade. O programa possibilita a entrada da música na escola, bem como propicia uma articulação entre a universidade, a educação básica e a sociedade.

Kleber (2011) em seu trabalho PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID (EDITAL Nº 001/2011) descreve a importância dessa articulação, levando em conta o caráter do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Londrina:

A visão de Universidade articulada com a sociedade, de forma que façam valer sua vocação para o ensino, pesquisa e extensão indicam o reconhecimento do compromisso social desta Instituição no que tange à busca de soluções dos problemas que afligem a comunidade, por meio da produção do conhecimento. Estes pontos são fundamentais para o Curso de Música desenvolver um trabalho significativo visando à formação de novos profissionais educadores e para o desenvolvimento da sociedade. Ressalta-se, ainda, a importância na produção de conhecimento que um projeto institucional dessa envergadura propicia. (KLEBER, 2011, p. 4).

09 de Janeiro de 2014.

2311

De acordo com o artigo 2º do Anexo I da Portaria Nº 96, de 18 de julho de 2013 do Ministério da Educação (MEC), o Pibid visa “fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira” (p.11).

Essa conexão entre ser aluno e professor simultaneamente, é uma oportunidade gerada por tal programa.

Desenvolvimento

A proposta de Swanwick (2003) nos incita à acreditar no potencial do ensino musical não apenas para que alunos adquiram a aprendizagem de instrumentos musicais específicos, mas no ensinar musicalmente, colaborando com a interdisciplinaridade e tendo o humano como objetivo da educação musical. Tendo o C.(L.)A.(S.)P. como alicerce, elaboramos o procedimento metodológico desse projeto. Este modelo de Swanwick baseia-se em atividades de composição, literatura musical, audição, técnica e interpretação. Sendo a literatura e técnica elementos secundários.

As aulas foram planejadas em unidades temáticas, onde alguns dos temas trabalhados eram sugestões dos alunos. O trabalho pretendia resgatar os conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa através de atividades musicais. Na sala, lecionaram a professora de Língua Portuguesa e a bolsista do Pibid.

No decorrer das aulas, trabalhamos a interdisciplinaridade entre Música e Língua Portuguesa através da escrita e leitura de canções e nomes de diversos instrumentos musicais.

Realizamos atividades de apreciação e canto coletivo de canções. Através dessas mesmas canções, abordamos os parâmetros do som e tocamos instrumentos de percussão (alfaia, caixa, chocalho, maracá, tamborim e triângulo). Utilizando desses mesmos instrumentos, realizamos atividades que envolviam a Quadratura Rítmica (pulso, apoio, subdivisão e ritmo).

O ensino do violão e a leitura musical foram atividades que inicialmente não estavam programadas, mas que foram possíveis de serem realizadas por conta da aprendizagem e interesse de grande parte dos alunos.

Em paralelo aos alunos que frequentavam a SAA regularmente e mostravam-se interessados com a aprendizagem, os casos de evasão começaram a aparecer. Em alguns desses casos, as professoras realizavam conversas com esses alunos quando eles iam à escola, o que permitiu que tivéssemos conhecimento de muitas causas da evasão desses mesmos

alunos; e nos possibilitou proporcionar diálogos e aconselhamentos sobre a importância da SAA, da escola, de conhecimento.

Evasão e fatores sociais

Devido à falta constante de alguns alunos, começamos a entrar em contato com suas famílias através de telefonemas, com o intuito de pedir aos pais que trouxessem seus filhos de volta à SAA, porém, não obtivemos sucesso nessa tarefa. Alguns pais diziam que o filho iria trabalhar para ajudar na renda mensal; em outros casos, alegavam precisar da ajuda do filho nas tarefas domésticas. Outras famílias moravam em uma zona de risco na periferia e a prefeitura havia enviado essas famílias para outro bairro, porém, sem disponibilizar meio de transporte para que os alunos pudessem permanecer frequentando o colégio.

Sendo assim, não foi possível combater a evasão plenamente na Sala de Apoio, mas foi possível enxergar que o que antes era visto como desinteresse por parte dos alunos, era, na verdade, um problema familiar e/ou social.

Considerações finais

2313

Aproximadamente 50% dos nossos alunos permaneceram na SAA até o final do ano letivo. Os mesmos tiveram noções básicas sobre o violão, aprenderam Leitura e Escrita Musical, bem como melhoraram sua leitura e escrita da língua materna.

Em contrapartida, consideramos pesadas as causas que fizeram com que os demais alunos deixassem de frequentar as aulas. Causas essas que, na maioria das vezes, não estão ao alcance do professor.

Adentrar um Colégio, deparar-se com a realidade da Sala de Aula, dos alunos, do bairro, é uma experiência significativa na formação de um licenciando. A oportunidade de lidar com pessoas que te ensinam, aprendem com você e trocam experiências, é proporcionada pelo Pibid.

Referências

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diário Oficial da União**. Disponível em: [file:///E:/Meus%20documentos/Downloads/link_port%2096_pibid%20\(1\).pdf](file:///E:/Meus%20documentos/Downloads/link_port%2096_pibid%20(1).pdf)

KLEBER, Magali Oliveira. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBIB** (Edital N° 001/2011). Universidade Estadual de Londrina.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

SEMENTES CRIOULAS: PRODUZIR, MULTIPLICAR, PARTILHAR!

Solange Fernandes Barrozo Debortoli ¹

Silvana Formaio Vanelli ²

Maria Zelia Xavier ³

Lilian de Souza Vismara ⁴

Resumo: Neste texto, discorre-se sobre a Festa das Sementes, organização de trabalho coletivo entre bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência para a Diversidade (PIBID Diversidade), na comunidade da Escola do Campo Pio X – Ensino Fundamental, e Fórum das entidades do Campo do sudoeste do Paraná. Em 2014, a festa foi realizada na cidade de base agrária São Jorge d'Oeste, com apoio da Secretaria da Agricultura do referido município. O evento teve por objetivo difundir a importância da partilha, produção e multiplicação de sementes crioulas, entre pequenos agricultores. Este trabalho se justifica pela necessidade de efetivar a oferta de Educação do Campo através de ações concretas como a participação na organização e realização da Festa. Acredita-se que a ação educativas aqui proposta promoveu a “partilha de saberes” de educandos e educadores da Escola Básica, pibidianos (futuros educadores), docentes da UTFPR-DV e comunidade local.

Palavras-chave: Educação do Campo. Sementes. Partilha.

2314

Introdução

A festa das sementes é a expressão do como vemos e imaginamos a vida no campo. O colorido, os enfeites, as sementes expostas em todos os ambientes, expressam a diversidade e a fartura da vida possível no campo. A liberdade das sementes é prenúncio de alimento saudável abundante à população do campo e da cidade. Indica que o campo pode ser um espaço de vida digna e saudável e não de abandono e atraso.

Algumas famílias do sudoeste do Paraná, tradicionalmente reproduzem suas sementes, utilizando-as nas novas safras e socializando-as com os vizinhos, no intuito de renová-las geneticamente. Sendo assim, o Fórum das entidades da agricultura familiar e camponesa promove anualmente a Festa das Sementes e tornam uma significativa ação coletiva de reafirmação do compromisso com a preservação e multiplicação da

¹ Professora Supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência para a Diversidade (PIBID Diversidade) na Escola Estadual do Campo Pio X. E-mail: solangebdebortoli@hotmail.com.

² Acadêmica do 2º período do Curso Superior de Licenciatura em Educação do Campo Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus Dois Vizinhos (UTFPR-DV). E-mail: vanelli.15@hotmail.com.

³ Acadêmica do 2º período do Curso Superior de Licenciatura em Educação do Campo Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus Dois Vizinhos (UTFPR-DV). E-mail: educacaodocampo2014@gmail.com.

⁴ Professora Coordenadora de Subprojeto da Área de Ciências da Natureza e Matemática e docente na UTFPR-DV. E-mail: lilianvismara@utfpr.edu.br.

biodiversidade. Agem pelo resgate e a troca de saberes, em prol do fortalecimento de um campo político capaz de se contrapor ao monopólio das sementes. Além de festejar o início de uma nova safra!

A Festa das Sementes ocorreu em Em 05 de junho de 2014 e foi sediada pela Secretaria de Agricultura e de Meio Ambiente de São Jorge d'Oeste. Na qual, a Escola Estadual do Campo Pio X e bolsistas PIBID Diversidade⁵, participaram na organização do evento, através de apresentações de místicas, mobilização de agricultores e decoração do espaço. Desta forma, este trabalho se justifica pela necessidade de efetivar a oferta de Educação do Campo através de ações concretas como a participação na organização e realização do evento.

A Formação através da ação coletiva

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo destacam a necessidade do reconhecimento e da valorização da diversidade dos povos do campo (BRASIL, 2002). Além disso, os processos formativos podem favorecer a qualificação de trabalhadores e trabalhadoras rurais, tendo em vista a atuação política na luta em prol de políticas públicas por uma política de Educação do Campo. (LUNAS; ROCHA, 2010).

Considerando esta perspectiva, os educandos, educadores e bolsistas PIBID Diversidade, vivenciaram em dois mil e catorze, situações de aprendizagem, por meio do compromisso de: (i) pesquisar sobre as sementes crioulas, (ii) construir místicas para o evento e (iii) colaborar e realizar a ornamentação da festa. Tudo em prol da assimilação da importância de produzir, multiplicar e partilhar sementes crioulas a partir de reflexões das diversas práticas educativas desenvolvidas no campo e/ou pelos sujeitos do campo (CALDART, 2008).

Desta forma, os educandos do Ensino Fundamental, de maneira interdisciplinar e experiências constantes na rotina escolar, dramatizaram, cantaram, fizeram dobraduras, pintaram, tocaram flautas, confeccionaram cartazes, entre outros. Os educandos aprenderam conceitos fundamentais à vida no campo e importância das sementes, afinal, parafraseando Roseli Salete Caldart, “quem entende de sementes, entende a origem da vida”.

⁵ Os autores deste texto; as acadêmicas bolsistas Marciane Mergner e Sandra Paula Bonetti o Professor Coordenador Institucional do PIBID Diversidade Celso Eduardo Pereira Ramos e os Professores Coordenadores de Subprojeto da Área de Educação do Campo Joel Donazollo e Sidemar Presotto Nunes.

É fato que, com a entrada massiva das sementes padronizadas, impostas pelo modelo da revolução verde, gradativamente as famílias vão substituindo suas sementes crioulas pelas industrializadas. Soma-se a isto o avanço dos cultivos utilizando sementes modificadas, ou transgênicas, que também ameaçam a biodiversidade local. Mas, em meio a este contexto, ainda muitos agricultores e agricultoras resistem, preservam e reproduzem suas sementes, fugindo da lógica puramente mercadológica de produção.

Em suma, através da valorização da tarefa específica da prática docente, cujo trabalho principal é o de fazer e pensar a formação humana na escola, na família e na comunidade (CALDART, 2008), o trabalho coletivo resultou em ações concretas pelo bem maior que é a preservação da vida de maneira natural, sem explorar do ambiente seus recursos. Pois, somos sementes vivas deste ecossistema.

Considerações finais

A partilha das sementes contribui com a estratégia de mantê-las como patrimônio dos povos. Quem controla as sementes, controla, em grande medida, o sistema alimentar e a vida no planeta. A partilha das sementes fortalece a lógica do cuidado, da autonomia e da liberdade para que elas possam permanecer nas mãos do milhões de seres humanos que as cultivam, em todo o mundo. Carrega a simbologia da permanente transformação da semente, que germina, cresce, floresce, frutifica e que, novamente germinara, crescerá, florescerá e frutificara livremente, sem a interferência do interesse privado e monopolizado da lógica capitalista de produção.

Acredita-se que a ação educativas aqui proposta promoveu a aprendizagem dos educandos da Escola Básica além de ser uma um símbolo de vitória, já que foi estabelecida uma relação de “partilha de saberes” entre pibidianos (futuros educadores); educandos, educadores, equipe de gestão, equipe pedagógica, agentes escolares da Escola Básica; docentes da UTFPR-DV e comunidade local. Desta forma, está-se, de fato, à serviço da DiVeRsIdAdE!

Enfim, a Festa das sementes significa um trabalho para manutenção e multiplicação de um patrimônio da humanidade!!

Referências Bibliográficas:

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 32, 9 abr. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2014.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma Educação do Campo**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LUNAS, Alessandra da Costa; ROCHA, Eliene Novaes (Orgs.). **Práticas Pedagógicas e Formação de Educadores(as) do Campo: Caderno Pedagógico da Educação do Campo**. 2ª Edição. Brasília: Dupligráfica, 2010.

SISTEMA MONETÁRIO BRASILEIRO: A IMPORTÂNCIA PARA SE FORMAR CIDADÃOS CRÍTICOS

Maria Rita Ferreira¹

Danielle Manika Koeb²

Ivanir Luiza Coser³

Resumo: Neste artigo apresentamos uma proposta de ensino desenvolvida pelo PIBID da Universidade Federal do Paraná, no projeto *Interdisciplinar Pedagogia e Matemática*. O projeto aplica-se na Escola Municipal São Luiz com 35 alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. A proposta pretende incentivar a pesquisa para aguçar a curiosidade dos alunos. Desenvolve atividades para conhecimento da história do Sistema Monetário Brasileiro e dos conteúdos programáticos à ele pertencentes. Foram utilizados livros, revistas e pesquisas no site oficial do Banco Central do Brasil, além de atividades de resolução de situações-problema utilizando o Real. Foram ressaltadas também questões ligadas à educação financeira e à economia, proporcionando aos alunos reflexões críticas, pró-ativas e autônomas quanto ao uso do dinheiro.

Palavras-chave: Anos Iniciais. Matemática. Sistema Monetário. Educação Financeira.

Introdução

A proposta de ensino a seguir descrita foi realizada na Escola Municipal São Luiz em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental em Curitiba, Paraná. Surgiu a partir da intenção de levar os alunos a compreenderem de uma maneira crítica que a Matemática faz parte do seu cotidiano. O Sistema Monetário está presente no dia a dia de todas as pessoas e deve ser explorado pelos alunos de forma a transformá-los em cidadãos que realmente possam se utilizar dessa ferramenta através dos conhecimentos ensinados na escola. Há também a necessidade de compreensão dos alunos com relação aos assuntos ligados a finanças e economia, a fim de proporcioná-los, enquanto indivíduos, que tomem decisões mais seguras e fundamentadas tornando-os mais críticos, pró-ativos e autônomos.

Inicialmente, a proposta foi explorar, por meio de pesquisa realizada pelos alunos no site oficial do Banco Central, a parte histórica da origem das trocas de mercadorias, o escambo e o surgimento dos Sistemas Monetários com as diferentes moedas que foram utilizadas desde o século VII a. C. até os dias atuais, além de curiosidades sobre o ouro como dinheiro, cuidados com o dinheiro e quanto ele custa para ser produzido. Por meio de questões

2318

¹ Maria Rita Ferreira cursa o sexto período do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná. Bolsista PIBID no Projeto Interdisciplinar: Pedagogia e Matemática E-mail m.ritinha@hotmail.com.

² Danielle Manika Koeb cursa o sexto período do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná. Bolsista PIBID no Projeto Interdisciplinar: Pedagogia e Matemática. E-mail danikoeb@gmail.com.

³ Ivanir Luiza Coser é professora Supervisora no Programa PIBID na Escola Municipal São Luis em Curitiba (Paraná)- E-mail ivanir2003@yahoo.com.br

problematizadoras, instigamos os alunos a pensamentos reflexivos e críticos sobre o Sistema Monetário Brasileiro. A proposta sobre o sistema monetário foi pensada para estimular a capacidade dos alunos em trabalhar sobre o assunto dentro de contextos, principalmente refletindo a construção histórica. O fizemos porque concordamos com Ubiratan D'Ambrosio que “contextualizar a matemática é essencial para todos” (D'AMBROSIO, 1997, p. 115).

Por sua vez, os Parâmetros Curriculares Nacionais, orientam no sentido de que os conteúdos matemáticos sejam trabalhados dentro de um contexto histórico:

O conhecimento matemático deve ser apresentado aos alunos como historicamente construído e em permanente evolução. O contexto histórico possibilita ver a Matemática em sua prática filosófica, científica e social e contribui para a compreensão do lugar que ela tem no mundo. (PCNs, 1998, p. 57)

As atividades contextualizadas, como as de proposição de situações problema, servem para o aprofundamento de conceitos de economia, o uso consciente do dinheiro e a real importância deste em nossa vida.

Desenvolvimento

2319

Nossa intervenção foi dividida nas seguintes etapas:

1º ETAPA: após um debate envolvendo o conhecimento prévio dos alunos sobre o Sistema Monetário Brasileiro foi solicitada uma pesquisa sobre o que é escambo. Os alunos tiveram uma semana para realizá-la. Como resultado observamos que, coincidentemente, a maioria dos alunos procurou nos mesmos sites, de acordo com os relatos que trouxeram.

2º ETAPA: assistimos ao vídeo “Conhecendo Museus - Episódio 05: Museu de Valores do Banco Central” havendo uma retomada do conceito de escambo e outras informações pertinentes ao vídeo.

3º ETAPA: utilizando a sala de informática da escola, os alunos tiveram acesso à página do Banco Central do Brasil, tendo a oportunidade de navegar por vários links disponíveis no site e se aprofundarem mais sobre o escambo, moedas, a origem do termo salário e outras curiosidades.

4º ETAPA: lemos a reportagem sobre economia encontrada no **Portal Professor News**, intitulada: “Quanto vale uma garrafa de 2,5 litros com moedas de R\$ 1,00?”, que nos mostrou pessoas que resolveram economizar em casa para a realização de um sonho. Mostramos aos alunos que quando temos um objetivo, seja ele comprar um celular ou uma casa, é possível economizar. A partir da reportagem foram propostas situações problemas, que levantassem questões semelhantes à questão inicial proposta pela reportagem.

5º ETAPA: apresentamos um texto retirado da reportagem guia Veja cujo título é “O bê-á-bá das finanças” para que os alunos percebessem que o ato de controlar finanças e economizar pode permitir que comprem algo que tenham interesse.

6ª ETAPA: a partir da leitura, as crianças confeccionaram um cofre utilizando material reciclável (latas e potes plásticos) decorando-os com desenhos relacionados à economia que precisem fazer para comprar determinado objeto escolhido.

7ª ETAPA: estimulados pela leitura da reportagem e discussões sobre seu conteúdo, os alunos definem a importância necessária a ser economizada para a compra do objeto escolhido.

2320

8ª ETAPA: Dando continuidade, os alunos apresentarão registros escritos do controle da economia obtida com o cofre que serão explorados matematicamente pela professora com todos os alunos.

Para o entendimento da utilização do dinheiro, em sala criamos um mercado fictício em que os alunos, com dinheiro de brinquedo, terão a experiência de utilizá-lo e vivenciar as experiências da vida adulta. Este mercado fictício será exposto na Feira do Conhecimento, que é um evento permanente da Escola Municipal São Luis (Curitiba, Paraná), tem o objetivo de desenvolver a criatividade, a autonomia, a criticidade e envolve, alunos, pais e comunidade. Essa proposta ainda está em execução na escola.

Considerações Finais

Até o presente momento podemos afirmar que o Sistema Monetário Brasileiro deve ser explorado inesgotavelmente em sala de aula, preparando cidadãos mais conscientes quanto a administração financeira da própria vida. Percebemos que a partir da nossa proposta os

alunos estão mais críticos e reflexivos quanto aos seus gastos e de seus familiares e demonstram maturidade com relação a objetividade de suas economias. Percebemos, também, que desenvolver os conteúdos programáticos componentes do Sistema Monetários Brasileiros vinculados às atividades didáticas em que os alunos experienciem como partícipes ativos situações concretas pertencentes ao seu cotidiano, auxilia na aprendizagem conceitual da matemática escolar.

Referências

Banco Central do Brasil, acesso em 04/09/2014
<http://www.bcb.gov.br/?ORIGEMOEDA>

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Matemática / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC / SEF, 1998.
Educação matemática: Da teoria à prática/ Ubiratan D'Ambrosio-2ª Ed – Campinas, SP: Papyrus, 1997 – (Coleção Perspectivas em educação Matemática).

O bê-á-bá das finanças, acesso em 04/09/2014
<http://www.sextante.com.br/noticias/?p=2655>

Vídeo “Conhecendo Museus - Episódio 05: Museu de Valores do Banco Central”, 2321
acesso em 04/09/2014 <https://www.youtube.com/watch?v=oDRBz1ftyfg>

Quanto vale uma garrafa de 2,5 litros? acesso em: 04/09/2014

<http://www.professornews.com.br/index.php/educacao/educacao-financeira/5220-quanto-vale-uma-garrafa-de-25-litros-com-moedas-de-r-100>

SITUAÇÃO DE ESTUDO: “O PODER DO LIMONENO” COMO PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE ESTEREOQUÍMICA NO ENSINO MÉDIO

Bruno Rafael Machado

Jéssica Guerreiro Martins

Lilian Tatiani Dusman Tonin

Resumo: O presente trabalho, realizado por bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – Química da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Apucarana, apresenta uma proposta contextualizada e diferenciada para o conteúdo de isomeria ótica. Foi escolhido o tema Limoneno, apresentando uma situação-problema em que os alunos terão de utilizar seus conhecimentos químicos prévios para propor soluções. Desta forma, estarão construindo o conhecimento de maneira significativa em relação ao conteúdo isomeria ótica.

Palavras-chave: Situação-problema. Isomeria. Limoneno.

Introdução

O PIBID, sub-projeto de Química da UTFPR – câmpus Apucarana, visa promover o incentivo e o aperfeiçoamento na formação de futuros docentes, incentivar a elaboração de práticas docentes inovadoras, bem como inserir o licenciando no âmbito escolar.

Atualmente, os conteúdos de Química são apresentados aos alunos de forma descontextualizada, estando distantes da realidade e difíceis de serem compreendidos, resultando no desinteresse e desmotivação destes. Além disso, diversos professores de química apresentam dificuldades em correlacionar o conteúdo científico com situações do dia-a-dia, desta forma ministram o conteúdo valorizando a cópia e a memorização (PONTES *et al.*, 2008).

Quanto ao ensino de isomeria, abordada na disciplina de química orgânica, as dificuldades apresentadas para o ensino deste conteúdo se dão pela falha dos professores em ministrar o conteúdo, como também à falta de materiais pedagógicos que possam auxiliar no ensino e nas possíveis demonstrações da estrutura molecular, que facilitaria a compreensão e a percepção do tema abordado. Desta forma, diversos pesquisadores do âmbito de ensino-aprendizagem, sugerem metodologias diferenciáveis para o ensino de química com o intuito principal de adaptar estratégias de exploração de conceitos de forma integrada (SOUZA, 2011).

Um dos caminhos para modificar esta atual realidade é a aplicação de novas metodologias, tais como a situações de estudo. Esta consiste num contexto vivencial amplo de

conceitos, passando a ser um objeto de problematizações e tematizações diversificadas durante as aulas (MALDANER *et al.*, 2006).

“[...] a situação de estudo é um método que oferece aos estudantes a oportunidade de direcionar sua própria aprendizagem e investigar aspectos científicos e sociocientíficos, presentes em situações reais ou simuladas, de complexidade variável. [...] a familiarização com o contexto do caso e com seus personagens impulsiona os estudantes na busca de escolhas e posterior tomada de decisão, necessária para sua solução. [...]” (SÁ, 2010, p. 12).

Dentro deste contexto, o objetivo deste trabalho foi utilizar uma situação de estudo, com um tema presente no cotidiano dos alunos, propiciando aos alunos a possibilidade de utilizar seus conhecimentos prévios de química, realizar discussões, promover resoluções para a situação-problema e também a obtenção de novos conhecimentos em química.

Desenvolvimento

Na busca de uma contextualização no ensino de química, em específico ao conteúdo isomeria, geralmente abordado no terceiro ano do ensino médio, os bolsistas do subprojeto PIBID-Química, buscaram desenvolver uma proposta de situação-estudo.

Segundo os PCNEM, o processo de contextualização é determinado como um recurso pelo meio do qual se procura dar um novo significado ao conhecimento científico, possibilitando assim uma aprendizagem mais significativa (BRASIL, 1999).

A situação de estudo intitulada como: “O poder do Limoneno” (Quadro 1), possui como objetivo abordar os conceitos de estereoquímica, tomando como exemplo o R-(+)-Limoneno e o S-(-)-Limoneno. No desenvolvimento desta situação de estudo, conceitos como funções orgânicas e nomenclatura de compostos orgânicos podem ser abordados. Três aulas de aproximadamente cinquenta minutos é o tempo previsto para aplicação da proposta.

Na primeira aula, será aplicado um questionário inicial aos alunos para identificação do seu conhecimento prévio do tema proposto: 1) Você acredita que compostos com mesma fórmula molecular possam apresentar propriedades diferentes, como por exemplo, um ser usado no tratamento da artrite e outro ser mutagênico? () Sim () Não. Se sim, cite um exemplo de um composto com mesma fórmula molecular que apresente propriedades diferentes. 2) Como você pode explicar quimicamente que a composto Ketamina pode ser usado independentemente como anestésico e alucinógeno? Em seguida, o caso é entregue aos alunos. Após leitura, discussão e levantamento de hipóteses do caso, os alunos serão separados em pequenos grupos para proporem sua resolução. Nesta etapa o professor pode

2323

dispor aos alunos livros, revistas, vídeos e artigos sobre o conteúdo trabalhado. No final da aula os grupos entregam por escrito suas conclusões.

O poder do Limoneno

Caio mora em Apucarana, é um empreendedor na área de produtos detergentes desengraxantes biodegradáveis, utilizados na remoção de óleos, graxas e gorduras. Sua empresa é reconhecida por fabricar produtos de excelente capacidade desengraxante, agradável aroma e de responsabilidade ambiental. Seus produtos são à base de D-Limoneno, um solvente biodegradável, substituto dos derivados do petróleo, não tóxico e de aroma agradável de laranja. Cada lote produzido é avaliado no controle de qualidade da empresa. Um dos lotes foi reprovado pelo técnico responsável, contudo a causa do problema não foi desvendada. Caio decide então pedir ajuda ao químico Paulo, que dá suporte quando necessário aos processos de fabricação, para verificar o que havia ocorrido de errado em sua produção. Paulo vai até a empresa pegar uma amostra do lote que está com problemas e conversando com Caio descobre que este mudou seu fornecedor de Limoneno naquela semana. Paulo começa a sua investigação para desvendar o erro de produção. Você deve auxiliar Paulo a resolver este problema. Proponha as possíveis respostas em relação à falha causada na produção dos detergentes.

Quadro 1- Situação de Estudo: O poder do Limoneno.

2324

Na segunda aula, os grupos apresentarão suas propostas de resolução do caso, tendo o professor como mediador da discussão. Neste momento o docente pode explicar o conceito científico que está envolvido na resolução do problema, bem como analisar se as respostas abordadas pelos alunos concretizam o resultado esperado. Assim, este consegue organizar o conhecimento do aluno, e construir subsídios para a efetivação do conhecimento científico, enfatizando a importância de se estudar os compostos orgânicos, que estão diariamente presentes no nosso dia-a-dia.

Nesse processo, é necessário realizar uma introdução a respeito do Limoneno, e relatar sobre a estrutura, e a característica que é proporcionada a esta substância, fazendo com que apresente-se na forma de dois isômeros ópticos.

Para a explicação de isômeros ópticos o professor pode utilizar conceitos do cotidiano dos alunos, para que estes compreendam que os isômeros ópticos são aqueles em que sua imagem no espelho não se sobrepõe à molécula original. E apresentar os isômeros constituintes do Limoneno, R-(+)-limoneno e o outro de S-(-)-limoneno.



Figura 1 – Moléculas estruturais do Limoneno. (Fonte: <http://qnint.s bq.org.br/qni>)

A partir desta característica o docente pode explicar especificamente o problema proposto na situação de estudo, pois o tipo de isomeria do Limoneno é determinada por compostos diferentes, e cada estrutura constitui um enantiômero, sendo um, imagem especular do outro.

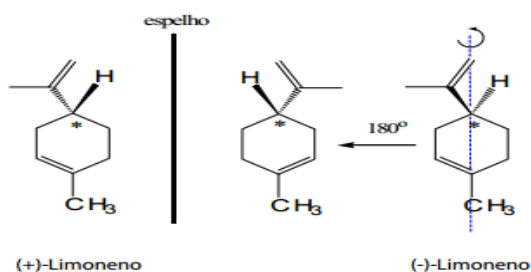


Figura 2 – Enantiômeros (+)-Limoneno e (-)-Limoneno.

Sendo a propriedade que distingue um dos componentes do par de enantiomêros do outro são as diferentes interações que cada um apresenta e o cheiro, o (+)-Limoneno é o responsável pelo odor apresentado pela laranja e outras frutas cítricas e o (-)-Limoneno tem um odor parecido com o do pinho.

Para a demonstração dos enantiômeros formados, o professor pode utilizar modelos construídos com massa de modelar ou bolas de isopor.

Na terceira aula, um questionário final será aplicado, incluindo as questões iniciais e as seguintes perguntas: 3) Identifique o carbono quiral presente nas moléculas do Limoneno e da Ketamina. 4) Sobre a situação de estudo apresentada, você conseguiu identificar os carbonos quirais e os enantiômeros através da demonstração nos modelos? 5) Na sua opinião a metodologia de situação de estudo contribuiu para seu aprendizado na disciplina de química? Justifique.

Conclusão

Acreditamos que a utilização da metodologia de ensino situação de estudo, seja capaz de estimular o pensamento reflexivo e crítico dos alunos, como o desenvolvimento da aprendizagem quanto aos conteúdos abordados. O PIBID, subprojeto Química da UTFPR – câmpus Apucarana, tem permitido uma formação inicial fortalecida aos estudantes bolsistas, propondo ações e sobretudo a reflexão quanto à prática docente.

Referências Bibliográfica

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>. Acesso em 16 set. 2014.

MALDANER, O. A.; ZANON, L. B.; AUTH, M. A. **Pesquisa sobre educação em ciências e formação de professores**. In. A pesquisa em ensino de ciências no Brasil e suas metodologias. Org. Flávia Maria Teixeira dos Santos, Ileana Maria Greca. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2006, p. 49-88.

PONTES, A. N.; SERRÃO, C. R. G. FREITAS, SANTOS, C. K. A.; DIELEEM, C. P.; BATALHA, S. S. A. **O Ensino de Química no Nível Médio: Um olhar a respeito da motivação**. Curitiba: XIV Encontro Nacional de Ensino de Química, 2008. Disponível em: <http://www.quimica.ufpr.br/eduquim/eneq2008/resumos/R0428-1.pdf>. Acesso em 16 set. 2014.

2326

SÁ, L. P. **Estudo de Casos no Ensino de Química**. Campinas, Átomo, 2010.

SOUZA, I. G. de. **Ensino de Isomeria utilizando modelos computacionais em 3D: uma experiência em escolas do ensino médio na cidade de Olivedos-PB**. Campina Grande, 2011. Disponível em: <http://quimica.cct.uepb.edu.br/MONOGRAFIAS/ensino%20de%20quimica/IZAQUE%20GOMES%20DE%20SOUZA.pdf>. Acesso em 16 set. 2014.

SOCIOLOGIA DO DESENHO ANIMADO: A TRANSPOSIÇÃO DOS CONCEITOS SOCIOLÓGICOS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Prof. Ms. Rogério Martins Marlier¹
Raíssa Romano Cunha²
Letícia Jorge de Jesus³
Ana Beatriz de Oliveira Santos⁴

Resumo

O objetivo deste pôster é relatar a experiência da organização do projeto de oficinas intitulado “Sociologia do Desenho Animado” que ocorreu na II Jornada de Humanidades no Colégio Estadual Benjamin Constant situado na cidade de Londrina/PR. Os bolsistas se organizaram na realização de oficinas para o ensino fundamental na jornada que ocorreu nos dias 03 e 04 de setembro de 2014. O intuito foi transpor conceitos da disciplina de sociologia para o ensino fundamental com uma linguagem e metodologia adequadas para a faixa etária dos alunos. Foram trabalhados desenhos de curta e longa duração a partir de dinâmicas que possibilitaram a desnaturalização do senso comum e o entendimento da sociedade no seu próprio cotidiano.

Palavras-chave: Animações. Ensino Fundamental. Desnaturalização.

Introdução

Este pôster em a finalidade de relatar as práticas de oficinas voltadas ao ensino fundamental que ocorreram na II Jornada de Humanidades do Colégio Estadual Benjamin Constant, situado na cidade de Londrina/PR. A jornada de humanidades foi organizada nos dias 03 e 04 de Setembro, com o tema “#copadascontradições: política e ideologia nas redes”.

A jornada também se estendeu aos alunos do ensino fundamental do sexto ao nono ano. Os bolsistas do PIBID aceitaram o desafio de transpor os conteúdos das Ciências Sociais para o ensino fundamental. Nas reuniões preparatórias das oficinas, os bolsistas debateram os temas mais relevantes que pudessem aproximar os alunos dos conceitos propostos e também a prática didática adequada para cada série.

O maior número de oficinas do PIBID de Ciências Sociais do Benjamin Constant se concentrou no período vespertino para os alunos do sexto, sétimo e oitavo ano do ensino fundamental. Foi desenvolvido o projeto “Sociologia do desenho animado” com a finalidade de discutir temas da sociologia a partir de desenhos animados. Duas semanas antes do início

¹ Mestre em Ciências Sociais pela UEL, professor da educação básica da rede estadual do Paraná (SEED), colaborador do LENPES e supervisor do PIBID/UEL no Colégio Estadual Benjamin Constant na cidade de Londrina. Email: sociologiarogério@gmail.com

² Graduanda de Ciências Sociais na UEL e bolsista do PIBID. Email: raissaromano@live.com

³ Graduanda de Ciências Sociais na UEL e bolsista do PIBID. Email: leticia.jsociais@hotmail.com

⁴ Graduanda de Ciências Sociais na UEL e bolsista do PIBID. Email: bia-1996-@hotmail.com

da jornada, os bolsistas do PIBID fizeram a apresentação das oficinas e os temas foram amplamente discutidos em grupo para facilitar o processo ensino/aprendizagem. Foram apresentados episódios de curta duração e animações de longa metragem.

1. O desenho animado e a transposição dos conceitos sociológicos para o ensino fundamental.

A oficina Sociologia do desenho animado buscou abordar, a partir das análises de desenhos infantis, os conceitos de papéis de gênero, poder, transgressão, fragilização, diferença e desigualdade. E como esses desenhos influenciam na construção de estereótipos que produzem o sujeito infantil. Para isso foram reproduzidos os episódios de curta duração: “*Quem matou quem*”- As terríveis aventuras de Bily e Mandy e “*Meninos e Meninas*”- Padrinhos Mágicos, ambas as séries são conhecidas entre o público infantil. A oficina foi ministrada para os alunos do 6º ano do ensino fundamental, cuja faixa etária, supostamente, estaria associada como público alvo destes desenhos. Através da exibição das animações, foram discutidas algumas questões do cotidiano dos alunos em suas relações sociais, nos quais não faltaram críticas. Aliás, temas que envolvem o mundo do trabalho foram por eles apresentados (ex. Por que uma mulher que desempenha a mesma função de um homem ganha menos?), a palavra “machismo” que seria o pano de fundo da discussão foi rapidamente por eles identificada e debatida. Houve muita interação, facilitando o processo de desnaturalização comum a estes conceitos, pois o objetivo era levar os alunos a reflexão de que estes problemas não são naturais, mas sim construídos pela sociedade a partir de um amplo processo de socialização. Ao discutir estes aspectos os alunos tiveram elementos para se posicionar de maneira crítica com relação aos conteúdos gerados pelas animações.

2328

A proposta de trabalhar as ciências sociais através de desenhos animados surgiu a partir das inquietações sobre como atrair o interesse dos estudantes e promover uma melhor apreensão do conteúdo abordado, por intermédio de uma didática diferenciada. Utilizando o desenho animado como recurso didático, foi possível tratar de temas caros a antropologia, como por exemplo, o “etnocentrismo”, exibindo o filme Pocahontas e frisando a importância de algumas partes específicas do desenho. Sem o filme, o conteúdo seria passado com maior dificuldade, por conta do grau de abstração dos conceitos. Entretanto, nas salas em que o filme foi transmitido, os estudantes do ensino fundamental foram mais participativos e demonstraram ter compreendido melhor o conteúdo. A base teórica para o desenvolvimento

das oficinas sobre etnocentrismo e alteridade que realizei está principalmente no livro “O que é etnocentrismo?” do Everardo Rocha, por considerar que a linguagem concebida pelo autor nesse livro é didática e ideal para introduzir a discussão sobre o tema.

Outro desenho abordado nas oficinas foi o longa-metragem “Valente”, que foi tratado a partir dos conceitos de identidade, gênero, estereótipo, tradição, hierarquia, regras de conduta e coerção social. O objetivo foi apresentar um filme amplamente conhecido pelo público infantil para introduzir a discussão de conceitos sociológicos e desnaturalizar preconceitos e pré-noções. Foram fomentadas algumas discussões: o que é gênero e identidade? A coerção imposta aos diferentes gêneros existe nos dias atuais? Há desigualdade econômica nas relações de gênero? Há ações políticas voltadas para a desigualdade de gênero?

Logo após a exibição do filme e a discussão destes temas os alunos foram organizados em grupos para a confecção de cartazes com a imagem que os meninos tem das meninas e as imagens que as meninas tem dos meninos. Depois de desenharem os cartazes foram discutidos os estereótipos que aparecem nas figuras de ambos os lados e como o papel da socialização e da coerção social é importante para que eles pensem dessa maneira.

2329

Essas oficinas foram elaboradas para o ensino fundamental, mas mesmo assim, algumas delas foram ministradas para o ensino médio. No geral o resultado foi interessante na medida que os alunos tiveram subsídios para entender diversos conceitos que fazem parte do cotidiano e como esses conceitos são construídos socialmente. Os alunos confeccionaram, ao final das oficinas, relatórios que podem servir de subsídio para futuras análises sobre os resultados diante dos alunos.

Conclusão

Os bolsistas relataram que houve muita interação com os alunos do ensino fundamental e as dinâmicas despertaram a curiosidade dos alunos para temas mais complexos como etnocentrismo. Essas questões evidenciam que a transposição dos conceitos sociológicos para o ensino fundamental é possível, como afirma Marlier:

Os resultados mostraram que a disciplina de sociologia para o ensino fundamental não é incompreensível para os alunos, apesar das dificuldades e da falta de

experiência, os bolsistas relataram que os conteúdos de sociologia podem ser ministrados aos alunos do ensino fundamental, a partir de práticas pedagógicas adequadas e de recursos que fomentem a discussão e a desnaturalização. (MARLIER, 2013, p. 121.)

Dessa forma, é necessário entender que a imaginação sociológica não fica restrita a faixas etárias, mas pode ser vivenciada dependendo da prática e da didática planejada. As animações podem servir de recursos didáticos importantes para a compreensão dos conceitos sociológicos. Os conceitos sociológicos são importantes para a reflexão das ações cotidianas de qualquer pessoa, os alunos do ensino fundamental mostraram que estão aptos para entender conceitos sociológicos, desde que esses conceitos façam sentido pra a sua vivência social.

Referências Bibliográficas

MARLIER, Rogério Martins. Relato sobre a experiência do PIBID de Ciências Sociais no Colégio Estadual Benjamin Constant. In: **Relatos e Práticas de ensino do PIBID de Ciências Sociais/UEL**. P. 117-124.

MENINOS E MENINAS. Padrinhos Mágicos. [Desenho Animado]. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2rL1bImtOGY&list=PL5D943BC555FCFA2F>>. Acesso em 21/09/2014

2330

QUEM MATOU QUEM. As terríveis aventuras de Bily e Mandy.[Desenho Animado]. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=Oe44X1i9B6w>>. Acesso em 21/09/2014

ROCHA, Everardo P. Guimarães. **O que é etnocentrismo**. 3ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1986.

SANTOS, Simone Olsiesky. **Representações de gênero, transgressão e humor nas figuras infantis dos desenhos animados contemporâneos**. 2011. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

SOCIOLOGIA E CINEMA: O FILME COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO

Rafael Kenji Kuriyama¹

Alan Rodrigues Lima²

Gabriel Antonio Cabeça Patriarca³

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo relatar a experiência do trabalho realizado com os bolsistas do Pibid de Ciências Sociais da Uel, no Colégio Estadual Marcelino Champagnat em Londrina-Pr, no primeiro semestre de 2014. Neste período iniciamos um trabalho e reflexão teórica e prática sobre a utilização do cinema em sala de aula enquanto recurso didático na disciplina de Sociologia.

PALAVRAS-CHAVE: sociologia do cinema, didática, filmes como recurso pedagógico.

Introdução.

O ensino de sociologia e seu constante desafio de desvendar a realidade social esbarram, constantemente, na dificuldade de estimular o estudante a assumir essa tarefa árdua. É notório no discurso de professores e estudantes relatos sobre o fracasso pedagógico da escola, enquanto produtora e reprodutora de conhecimento.

Não obstante, o desenvolvimento técnico e científico que possibilita a utilização de diversas metodologias pedagógicas alternativas ao modelo tradicional, o grande desafio da sociologia é reinventar seu modo de produção e reprodução, principalmente nos bancos escolares de ensino médio, de maneira que a torne atrativa para os adolescentes sem perder em profundidade teórica, indispensável para qualquer trabalho científico.

Neste sentido, a utilização de recursos audiovisuais está cada vez mais presente no cotidiano das práticas pedagógicas, o recurso aos filmes é cada vez mais frequente, contando inclusive com suportes didáticos oferecidos, inclusive, pela Secretária de Educação do Estado do Paraná⁴ (SEED/PR) e apresenta-se como uma opção para trabalharmos com a disciplina de Sociologia no ensino médio.

Este artigo propõe apresentar um esboço das discussões teóricas acerca da utilização dos filmes em sala de aula, que foram realizadas entre os estudantes vinculados ao

2331

¹ Mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina, Professor de Sociologia do Colégio Estadual Marcelino Champagnat, Londrina, kuriyamasociologia@yahoo.com.br.

² Graduando de Ciências Sociais (Uel), bolsista do PIBID, ah_lan@live.com.

³ Graduando de Ciências Sociais (Uel), bolsista do PIBID, gabriel-patriarca@hotmail.com,

⁴ Atualmente a SEED-PR oferece um vasto material audiovisual em seu sítio: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/index.php>, contando com trechos de filmes e vídeos de todas as disciplinas da grade curricular, catalogados de acordo com os conteúdos estruturantes previstos nas Diretrizes Curriculares Estaduais.

PIBID de Ciências Sociais da Uel e que atuam no Colégio Estadual Marcelino Champagnat em Londrina, com a orientação do professor supervisor deste estabelecimento de ensino. Dessa forma, faremos um breve relato da experiência do trabalho realizado no PIBID no primeiro semestre de 2014.

A escolha do tema: Sociologia e Cinema.

A utilização do cinema como recurso pedagógico tem se intensificado com a ampliação de ferramentas tecnológicas em sala de aula. A televisão e os aparelhos de DVD hoje estão muito mais acessíveis. Apesar da precarização e da falta de manutenção, a maioria das escolas do Paraná conta com este instrumento, além disso, do ponto de vista pedagógico, segundo Napolitano, o filme pode “ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte” (NAPOLITANO, 2003, p.11-12).

A ampliação da possibilidade de trabalharmos com filmes em sala de aula e a complexidade da temática, trás consigo uma discussão, não só sobre a forma de utilização deste recurso, mas também exige um tratamento sociológico sobre o próprio fenômeno do cinema.

No contexto da indústria cultural o cinema se constitui como uma mercadoria destinada ao consumo das massas. Daí a ênfase no entretenimento como forma de tornar o produto comercializável. Os teóricos da Escola de Frankfurt, especialmente T. Adorno e M. Horkheimer, na obra *A Dialética do Esclarecimento* analisam a utilização de meios técnicos científicos de forma instrumental, com vistas à produção e reprodução do capital, tendo como resultado a mistificação das massas. A problemática da alienação como desdobramento lógico e funcional da Indústria Cultural permeia toda discussão acerca do papel do cinema nas sociedades modernas, e nos leva a uma visão pessimista sobre o mesmo, já que a lógica do capital, ao transformar tudo em mercadoria, esvaziaria o conteúdo artístico ou qualquer possibilidade de crítica social que o cinema poderia conter. (ADORNO e HORKHEIMER, 1985)

No entanto, a dinâmica dialética da realidade social nos força a compreender as contradições que permeiam os fenômenos sociais, o cinema, nesta perspectiva, pode ser analisado para além de seu papel de alienação, e visto potencialmente como instrumento de conscientização e libertação das massas. O argumento fundamental de Benjamin consiste

justamente no potencial democratizador da reprodutibilidade técnica da arte, por meio da indústria cultural. (BENJAMIN,) Emerge assim, um sem números de produções cinematográficas que corroboram com essa tese, pelo menos em teoria essas produções se propõem a este papel político.

Dessa forma, a utilização do filme não pode se limitar apenas na sua reprodução, seja na íntegra ou em fragmentos, é fundamental que o filme proporcione aos estudantes uma reflexão crítica, de maneira que o filme se torne significativo ao estudante. (THIEL; THIEL, 2009, p. 8)

O cinema, enquanto produção artística, típica das sociedades industriais, constitui-se enquanto objeto de estudo na compreensão da sociedade contemporânea, espera-se que por meio da análise dos filmes a partir da reflexão sociológica, os estudantes possam apreender a realidade social da produção e reprodução do cinema, enquanto expressão ideológica das contradições que permeia as sociedades modernas. Neste sentido, tanto a análise teórica, a partir dos conceitos sociológicos, quanto à produção técnica de filmes possibilitará ao estudante adentrar ao universo da produção científica da sociologia.

2333

Proposta de trabalho com os bolsistas do Pibid.

A proposta de trabalho para os bolsistas do Pibid consistiu em analisarmos textos que fundamentassem teoricamente a utilização do filme como recurso pedagógico e filmes que possivelmente poderiam ser trabalhados em sala de aula.

Criamos a seguinte dinâmica: durante nossas reuniões semanais separamos um encontro para discutir um texto, previamente selecionado pelo professor supervisor. Posteriormente os bolsistas apresentaram planos de aula com filmes de acordo com os conteúdos estruturantes previstos nas diretrizes curriculares estaduais, que foram devidamente discutidos quanto a sua viabilidade de aplicação.

Aplicação das reflexões teóricas com os estudantes do Ensino Médio.

A partir das reflexões e discussões realizadas pelo grupo, o trabalho docente serviu de laboratório para a aplicação do recurso do cinema em sala de aula. Dessa forma, o conteúdo estruturante: indústria cultural, que fora trabalhado com as turmas de 2º ano do Ensino Médio teve como ponto de partida o filme *Matrix* (1999), buscando proporcionar ao estudante do ensino médio, uma reflexão crítica sobre o fenômeno da Indústria Cultural. Definimos os seguintes objetivos específicos:

- Compreender a Teoria Crítica desenvolvida por Adorno e Horkheimer em seus estudos sobre a Indústria Cultural.
- Analisar, do ponto de vista teórico, as implicações do desenvolvimento técnico científico sob as formações sociais capitalistas como expressão da mistificação, do desencantamento do mundo e da razão instrumental.
- As diversas formas de mistificação e alienação que desenvolvem-se a partir da indústria cultural.

A Indústria Cultural no século XXI ampliou-se (em tamanho e complexidade) de tal forma que não é possível compreender as formas de sociabilidade contemporâneas se não compreendermos o papel e a função de tal fenômeno na constituição do ser social moderno. Em todas as esferas da vida social, a dimensão ideológica, portanto prática, da existência humana é constituída em maior ou menor medida, pelas ideologias produzidas e reproduzidas pela indústria cultural. Os meios de comunicação de massa, na esteira do desenvolvimento técnico científico, ampliaram sua capacidade de forjar uma realidade mistificadora da verdadeira existência real e concreta das pessoas. Tal processo fica evidente com a massificação das redes sociais via internet, que acabam por criar mundos virtuais que ampliam a vocação mágica da indústria cultural de, por meio da técnica e ciência, criar um mundo fictício vivenciado ilusoriamente como verdade. Não obstante, a razão instrumental implícita neste processo de desenvolvimento e os lucros exorbitantes conquistados pelas mídias, o desencantamento do mundo, corrobora e ideologicamente justifica a ausência de sentido no mundo moderno, de maneira que qualquer alternativa à essa forma de organizar e sobreviver em sociedade, não figura nem entre as tantas possibilidades de mundos virtuais comercializados pela Indústria cultural.

2334

O filme Matrix (1999) possibilitou uma abordagem extremamente rica sobre o conteúdo proposto, pois além de oferecer uma linguagem mais próxima da realidade do estudante, nos forneceu uma série de elementos teóricos: a própria obra cinematográfica constitui-se como objeto de análise sociológica, pois trata-se de um recordista de bilheteria, um produto típico da indústria cultural, que mesmo estando submetido á lógica do lucro possibilita uma reflexão crítica por parte do espectador. Dessa forma o filme representou uma ponte teórica para a continuidade da temática, que inclui a análise de Walter Benjamin, e sua compreensão dialética do fenômeno da indústria cultural, dentro dessa perspectiva, os meios de comunicação de massa, poderiam servir de instrumento de conscientização e propagação da arte e conseqüentemente de conhecimentos em escala nunca antes imaginável, atingindo

um público cujo número é proporcional à velocidade com que esses conhecimentos são distribuídos.

Considerações finais.

O ensino de sociologia no ensino médio ainda incipiente, apesar das idas e vindas, nos possibilita reinventarmos os métodos e a didática do trabalho do professor, bem como, a utilização ou reutilização da reflexão sociológica tanto sobre a forma como sobre os conteúdos abordados na sala de aula. Neste sentido, a utilização de filmes como ferramentas para a prática docente possui um potencial enorme, ao mesmo tempo em que carece de um tratamento teórico sério, intimamente vinculado à prática cotidiana.

O que pudemos observar nesse trabalho desenvolvido pelo Pibid foi a necessidade de pensarmos às práticas pedagógicas e didáticas a partir da realidade social escolar. Não basta apenas recorreremos às teorias prontas, planos de aula racionalmente bem fundamentados ou manuais que propõem soluções didáticas rápidas e eficientes. O constante exercício, de pensarmos e repensarmos as estratégias didáticas é necessário para atingirmos nosso objetivo de tornar o ensino de sociologia significativo para o estudante de ensino médio, daí a importância da preparação teórica, dos estudos previamente orientados antes de lançarmos mão do uso de mídias como o cinema.

2335

Referências bibliográficas.

ADORNO, Theodor e HORKHEIMER, Max. A dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

NAPOLITANO, Marcos. Como usar o cinema na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2003.

THIEL, Grace Cristiane; THIEL, Janice Cristine. Movies takes: a magia do cinema na sala de aula. Curitiba: Aymar, 2009.

SOCIOLOGIA E IDEOLOGIA: UM CONFLITO DO CAMPO SOCIOLÓGICO NO ESPAÇO ESCOLAR

Talita Cristine Rugeri¹

Resumo: A sociologia passa por uma nova fase desde sua implementação legal dentro da educação básica em todas as escolas do Brasil em 2008. A sua entrada traz questões, compreensões, projeções e análises sobre seu ensino; qual a relação de sua entrada na educação básica, formação de professores, papel das universidades entre outras questões; como a temática abordada nesse artigo sobre a relação do sociólogo em sala de aula e a ideologia no ensino de sociologia.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia. Educação. Ideologia.

O sociólogo e a sala de aula.

O ofício do sociólogo, as características da realização da pesquisa sociológica, a influência desses pensamentos e construções da sociologia da educação e na educação são questões que surgem desde a entrada da sociologia na educação básica em 2008 em todo território nacional.

Um ponto também que pode ser analisado é quando o sociólogo se torna professor. A partir do diálogo com François Dubet (1997), podemos observar os desafios, dificuldades e perspectivas nessa relação. Tentando analisar as relações ideológicas e suas demais vertentes; a ideologia na educação é um fator visível na escola, principalmente entre professores e alunos.

A sociologia é uma ciência particular e suas operações da prática devem ter a vigilância do conhecimento, reforçando que essa vigilância não remete a neutralidade; o pesquisador deve ser vigilante ao seu trabalho científico e que a pesquisa requer um rigor pedagógico. O sociólogo precisa criar essa “vigilância epistemológica” para diferenciar o conhecimento comum do conhecimento científico.

Na segunda parte do texto “A construção do objeto” de Bourdieu (2010), o autor faz um diálogo entre os métodos de Marx, Weber e Saussure. Afirma que as pesquisas científicas organizam-se em torno de objetos já construídos que não estão isolados em unidades e que a epistemologia empirista permite as ciências se confrontarem. A dificuldade de construir um objeto não levando em consideração os objetos antes pré-construídos é quase impossível de ser evitado. Sendo que a ruptura pode gerar uma sociologia espontânea.

O poder de resistir à ideologia dentro do mundo das pesquisas só pode ser construído devido a uma problemática teórica em confronto com realidade em si e a que será formulada.

¹ Mestre em Sociologia da Educação pela PUCPR, graduada em Licenciatura em Sociologia, professora pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná.

Abandonar a teoria que une é tornar os dados em estado de poeira, e dar um novo sentido. A sociologia seria menos vulnerável se os fatos não falassem, como atribui Poincaré citado por Bourdieu, quando pretendemos analisar e construir dados devemos cuidar com o risco de substituir ou falsear o objeto da sociologia espontânea do cientista e da sociologia espontânea do objeto.

Ainda há mais: o sociólogo que recusa a construção controlada e consciente de seu distanciamento ao real e de sua ação sobre o real pode não só impor aos sujeitos determinadas questões que não fazem parte da experiência deles e deixar de formular as questões suscitadas por tal experiência, mais ainda formular-lhes, com toda ingenuidade, as questões que ele próprio se formula a respeito deles, por uma confusão positivista entre as questões que se colocam objetivamente aos sujeitos e as questões que eles se formulam de forma consciente. Portanto, o sociólogo terá de fazer uma difícil escolha quando, desencaminhando por uma falsa filosofia da objetividade, vier a tentar anular-se como sociólogo. (BOURDIEU, 2010, p. 51).

Em relação a hipóteses ou pressupostos, se o sociólogo recusar a hipóteses poderá ter o problema entre sociologia espontânea e ideologia, quanto maior a utilização de instrumentos para a prática sociológica, com teorias melhor a relação dos fatos.

Deve-se observar qual método de análise será mais adequado a relações quantificáveis, não ignorando as diferenças de valor dos sujeitos e objetos, e que a intenção metodológica não é de nos limitarmos, mas de poder criar uma análise estrutural possibilitando ver verdades retidas, razões inversas, procedimentos diferentes.

Quando o sociólogo esta em sala de aula, seu objeto de trabalho é o aluno, a escola e suas relações internas e externas. No ensino médio são alunos adolescentes numa sociedade moderna em constante mudança tecnológica que afetam as relações políticas, econômicas, culturais e sócias, e como cita Sarandy (2004) cabe ao professor de sociologia promover o contato do aluno com essas realidades, com o olhar sociológico.

Os *habitus* estabelecidos no *campo* escolar, pelo professor, pelos alunos e demais atores, mas principalmente entre professor e aluno, na sociologia são mediados pelo conteúdo estruturante, e posteriormente pela ação pedagógica. O *habitus* é construído desde a formação do professor; e nas ciências sociais pode ser ideologizado através da linguagem e do discurso.

O método é algo inseparável na ação pedagógica, e será apresentado e posicionado, se seguido de maneira doutrinária ou dogmática causara o grande conflito entre ciência e senso comum. As vertentes teóricas na sociologia se pensadas dogmaticamente, reproduzem efeito de verdade única, de única visão de mundo que impossibilita percepção e contato com demais idéias, concepções e teorias, portanto sendo ideológica.

O indivíduo é dotado de conceitos adquiridos e também de ideologias, que constroem signos, simbologias, dando sentido às relações empíricas. Na educação se não houver uma vigilância epistemológica e metodológica, criam conotações de verdade, de única verdade em todas as disciplinas, mas principalmente na sociologia.

A respeito do dogmatismo e do criticismo-historicismo nas escolas elementar e média, deve-se observar que a nova pedagogia quis destruir o dogmatismo precisamente no campo da instrução, da aprendizagem de noções concretas, isto é, precisamente no campo em que um certo dogmatismo é praticamente imprescindível, somente podendo ser reabsorvido e dissolvido no inteiro ciclo do curso escolar (é impossível ensinar gramática histórica na escola primária e no ginásio); mas ela é obrigada a ver introduzido o dogmatismo por excelência, posteriormente, no campo do pensamento religioso e a ver a descrita, implicitamente, toda a história da filosofia como uma sucessão de loucuras e de delírios. No ensino de filosofia, o novo curso pedagógico (pelo menos para aqueles alunos, a esmagadora maioria, que não recebem ajuda intelectual fora da escola, na família ou no ambiente familiar, e devem-se formar tão-somente com as indicações que recebem nas aulas) empobrece o ensino, rebaixando-lhe praticamente ao nível, ainda que racionalmente pareça belíssimo, de um belíssimo utopismo. (GRAMSCI, 1991. P 138).

Quando os professores de sociologia buscarem conhecimentos novos que proporcionem um ensino real da disciplina, com a abrangência de teorias e conceitos que a sociologia proporciona o aluno poderá criar e escolher a sua própria vertente e visão de mundo.

2338

O problema da verdade é fácil porque há muitas verdades, nenhuma melhor do que a outra, e cada uma permanecendo fiel somente dentro da estrutura de uma ideologia. A desigualdade das ideologias na sua prática de fixar a realidade social, no seu acesso à mudança para sedimentar estruturas objetivas, deve refutar-se da maneira mais simples – proclamando a sua igualdade intelectual. E então o sociólogo poderá laboriosamente conformar-se com os critérios positivos de exame da verdade (“retidão da teorização”), ao mesmo tempo que ignora senso comum-rotina, em cuja formulação várias ideologias (existentes e concebíveis) desempenham um papel altamente desigual. (BAUMAN, 1977. P 162.)

O PIBID possibilita essa relação da desconstrução ideológica e o ensino, pois o contato com a escola desde o processo da graduação permite ao aluno conhecer o espaço escolar, mesmo que em processo de formação e automaticamente de posicionamento ideológico, epistemológico e metodológico; a escola possibilita perceber a diferença da construção do conhecimento científico e um conhecimento ideológico.

Referências Bibliográficas:

BAUMAN, Zygmunt; MAY, Tim. **Aprendendo a pensar com a sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010. 301 p.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro – 13^o edição. Bertrand Brasil, 2010. 322 p.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, J.-C.; PASSERON, Jean-Claude. **Ofício do sociólogo**: metodologia da pesquisa na sociologia. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. 340 p.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução** : elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1982. 238 p.

EAGLETON, Terry. **Ideologia**: uma introdução. São Paulo: Universidade Estadual Paulista - Campus Marília, 1997. 204 p.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

SUBPROJETO MATEMÁTICA I UFPR

Murilo Brum Alison¹
Elisangela de Campos²
Lueinne Christinne Cipriano³

Resumo: Este artigo relata algumas das atividades que vem sendo desenvolvidas pelo PIBID Matemática I da UFPR. Descreverá de que forma os bolsistas de iniciação a docência elaboram as sequencias didáticas aplicadas aos alunos. Relatará como ocorrem as aulas de apoio e preparatório para o ENEM que são oferecidas para alunos do ensino médio, e também as oficinas e mini cursos realizados por meio da semana da matemática. Comentará sobre o aprendizado dos bolsistas, as dificuldades e as experiências adquiridas pelos mesmos.

Palavras-chave: Formação docente. Sequência didática. Aulas de apoio.

Introdução

O projeto PIBID Matemática I da UFPR tem como objetivos: inserir os alunos da graduação na realidade e no cotidiano da escola, possibilitar aos alunos bolsistas o desenvolvimento de uma postura investigativa e aproximar resultados das pesquisas em Educação Matemática com as ações propostas em sala de aula. Para isso os bolsistas de Iniciação Docência (ID) desenvolvem algumas atividades em dois colégios de Curitiba: Colégio Estadual Professora Maria Aguiar Teixeira e Colégio Estadual Pilar Maturana.

2340

Neste projeto, entende-se que embora a matemática ensinada na escola básica seja uma matemática que foi construída há muito tempo, ela não deve ser ensinada ou transmitida como uma ciência pronta e acabada. Ela deve ser ensinada de forma a contribuir para o desenvolvimento do pensamento matemático, do raciocínio lógico e da autonomia do aluno e para isso ela não pode ser apresentada como um conjunto de regras.

Um dos desafios do professor de Matemática, de acordo com Imenes (2010), é que competência em Matemática exigida atualmente vai além do domínio de cálculos e do uso de algoritmos, é preciso que o aluno saiba:

... ler ,interpretar e produzir textos matemáticos, resolver problemas ,aplicar conhecimento matemático em contextos variados, construir argumentações e muito mais. As habilidades de cálculo agora incluem o cálculo mental, o uso de calculadoras e a compreensão da lógica dos algoritmos (não apenas seu uso mecânico). (Imenes 2010, p.3)

¹ Acadêmico do curso de Matemática da Universidade Federal do Paraná – murilo43@hotmail.com

² Professora do Departamento de Matemática da Universidade Federal do Paraná – elismat@ufpr.br

³ Acadêmica do curso de Matemática da Universidade Federal do Paraná – lu_christinne@hotmail.com

Para atender a estes princípios a postura do professor deve ser de mediador e não de transmissor do conhecimento. O professor deve dar condições para que o aluno construa seu conhecimento e não simplesmente decore regras. Isso obriga os bolsistas da ID a reverem suas concepções de escola, de ensino e de Matemática. É necessário também que eles tenham acesso a outras metodologias de ensino além da tradicional, que eles saibam as teorias de aprendizagem subjacentes a essas metodologias, e principalmente não tenham medo de experimentá-las.

Buscando uma formação integral dos bolsistas e alcançar os objetivos do projeto, são realizadas as atividades, tais como, observação participante em sala de aula; reuniões do grupo para estudo e discussão teórica; elaboração, aplicação e avaliação de sequências didáticas; aulas de apoio e aulas de preparação para o ENEM e divulgação dos resultados das atividades. Algumas destas atividades serão descritas no que segue.

Sequências Didáticas

Uma das atividades desenvolvidas pelos bolsistas é a elaboração da sequência didática sobre um determinado conteúdo. A elaboração dessas sequências segue as seguintes etapas: leitura de artigos científicos sobre as tendências metodológicas da Educação Matemática e pesquisas sobre o ensino do assunto a ser trabalhado; estudo do conteúdo, análise de livros didáticos, elaboração das atividades, aplicação na escola e avaliação da mesma. Por fim, usando o método de resolução de problemas, elaboram-se as atividades que serão aplicadas em sala de aula.

Tais atividades têm sido voltadas, principalmente, à resolução de problemas e à investigação matemática, de modo a estimular o aluno a ir em busca do conhecimento, não sendo apenas um agente passivo no processo de ensino-aprendizagem.

Um exemplo de sequência didática desenvolvida foi a sobre Análise Combinatória, a qual os bolsistas envolvidos iniciaram seus estudos por meio de um texto sobre o uso de jogos no ensino deste conceito. Após isso foram feitas análises dos livros didáticos do ensino médio, e também de cursinhos preparatórios, para que pudessem se aproximar das idéias utilizadas pelos autores dos livros. Por fim, elaboraram a sequência para ser trabalhada com os alunos da escola. Nesta sequência a ideia era que os alunos inicialmente resolvessem problemas simples, sem especificar o tipo de contagem, de forma intuitiva usando o raciocínio combinatório, e só depois foram trabalhadas as definições e princípios desse assunto. O

2341

objetivo era fazer com que os alunos não se apegassem às fórmulas de Análise Combinatória, mas sim, que eles entendessem o raciocínio empregado.

Aulas de apoio e preparação para o ENEM

Durante as observações, os bolsistas da ID conseguem identificar as dificuldades dos alunos da escola. Estas dificuldades não são poucas e parte delas está relacionada às operações com números inteiros e racionais. Com o objetivo de ajudar os alunos com dificuldades, as escolas parceiras do projeto propuseram que os bolsistas dessem aulas de apoio para os alunos com dificuldades na disciplina.

Essas aulas acontecem no contra turno uma vez por semana, com duas horas de duração. O intuito ao realizar esse trabalho, centra-se a uma melhor formação acadêmica enquanto alunos do curso de licenciatura em Matemática. Já para os alunos, é desenvolver ainda mais o raciocínio matemático que ainda se encontra em defasagem. As aulas de apoio são realizadas para os alunos do 1º Ano do Ensino Médio em uma das escolas e na outra para alunos do 9º ano.

Na preparação dessas aulas, procura-se levar algo diferente do que foi utilizado na sala de aula, para que o aluno consiga entender os conteúdos em que apresenta dificuldade. Como, em geral, há poucos alunos que procuram essas aulas, os bolsistas têm a oportunidade de realizar um trabalho mais abrangente e dinâmico em sala. Essa é uma vantagem do reforço, já que, nas aulas ministradas pela professora da turma fica um pouco mais complicado debater o assunto de forma a fazer com que a maioria entenda o mesmo.

Nas aulas de preparação para o ENEM e vestibular, são trabalhados diversos assuntos matemáticos abordados no ensino médio que são cobrados nas provas de ingresso para a universidade. São realizados simulados do ENEM e vestibular para os alunos do colégio, até mesmo para os que não participam dessas aulas, para que possam testar seus conhecimentos e aprender ainda mais. Com tudo isso, o aprendizado dos bolsistas como licenciandos da UFPR é muito maior em relação ao comportamento e dinâmica das aulas em sala. Uma vez que, a cada semana, os pibidianos devem preparar as aulas para aplicar e pensar em diversas formas de abordagem do assunto para que o aluno possa entender o que está sendo desenvolvido.

Oficinas e minicursos

Outras atividades desenvolvidas são as oficinas e mini cursos, oferecidas na semana da matemática.

A Semana da Matemática é um evento promovido pelas Coordenações dos Cursos de Matemática e Matemática Industrial, com o apoio do PET-Matemática, PIBID (Programa Institucional com Bolsa de Iniciação a Docência), Licenciatura, EMMATI (Empresa Junior de Matemática Industrial) e Centros Acadêmicos. A semana visa receber os alunos do Processo Seletivo Estendido (PSE) e divulgar o conhecimento matemático, por meio de minicursos, oficinas e palestras, além de promover horas atividades para os alunos da graduação.

O PSE é a 3ª fase do vestibular da UFPR de Matemática e de Matemática Industrial. Nesse processo os alunos devem cursar, durante um semestre, duas matérias: Funções e Geometria Analítica.

O PIBID Matemática tem participado oferecendo oficinas para os participantes da semana. Na última edição, de 10 a 14 de fevereiro de 2014, foram oferecidas as seguintes oficinas: Cônicas, Fractais, Funções e Trigonometria. No que segue descreveremos a oficina sobre gráficos de funções.

A oficina de gráficos de funções teve como objetivo apresentar o software GeoGebra para os alunos do PSE.

Foi entregue aos alunos uma apostila, na qual eram apresentadas as seguintes funções: Afim (1º grau), Quadrática (2º grau), Modular, Exponencial e Logarítmica. Iniciou-se a oficina passando algumas definições e apresentando o GeoGebra, isto é, foi falado das ferramentas que ele possui e como se construir uma função no mesmo. Após isso, foi apresentada a forma geral da função Afim, $f(x) = a \cdot x + b$ em que o “a” é definido como coeficiente angular e o “b” como coeficiente linear. A partir disso os alunos deveriam fazer algumas plotagens dessa variando estes coeficientes para observar o comportamento do gráfico da função. Na Função do 2º Grau apresentamos a forma geral $f(x) = ax^2 + bx + c$. Então, foi solicitado que os alunos fizessem os exercícios e observassem em que os termos “a”, “b” e “c” interferem no gráfico da função. O mesmo raciocínio foi utilizado para as funções: Modular, Exponencial e Logarítmica. Para finalizar, foi solicitado aos alunos que plotassem os gráficos de $f(x) = e^x$ e $g(x) = \ln(x)$ e apresentassem quais as relações entre essas funções.

Considerações finais

As atividades desenvolvidas no PIBID trazem um grande aprendizado aos bolsistas. Além de agregarem uma bagagem teórica para auxiliar a futura prática docente, eles têm contado com o desenvolvimento de material didático para as aulas. O processo

de elaboração dessas sequências didáticas possibilita aprender a pensar nas possíveis dúvidas que os alunos possam ter. Com o PIBID, aprende-se também que, elaborar atividades diferentes do tradicional, não é um trabalho fácil. Além do cuidado com a formulação das atividades em si, construir materiais necessários para a atividade também demanda muito trabalho e precisa de tempo, porém, o resultado das atividades é muito satisfatório, principalmente no que diz respeito com a participação dos alunos.

O PIBID dá a oportunidade de realizar as aulas que os bolsistas planejam, e de eles se colocarem no papel do professor dentro da sala de aula. Essa etapa do trabalho traz um aprendizado muito grande, pois assim, eles têm a chance de ver, na prática, como é o comportamento dos alunos diante de atividades que eles não estão acostumados a fazer.

Dessa forma conclui-se que vale a pena investir em atividades diferenciadas, que se torna muito mais proveitosa e agradável, tanto o professor como para os alunos.

Referências Bibliográficas:

IMENES, Luis Marcio. **Matemática ao alcance de todos**. In Atas do X ENEM, Encontro Nacional de Educação Matemática: Educação Matemática, Cultura e Diversidade. Sociedade Brasileira de Educação Matemática, Salvador – BA, 2010.

2344

SUBPROJETO PIBID EM EDUCAÇÃO FÍSICA: EXPERIÊNCIAS COM O ENSINO DA GINÁSTICA

Camila Aparecida Vasconcelos da Silva¹
Maurício Fernando Tomczack²
Sheila Coelho dos Santos³
Victor Luiz de França Fernandes⁴

Resumo: O presente relato trata de descrever as experiências de intervenções práticas dentro da área de Educação física no Colégio Estadual Alfredo Parodi na cidade de Curitiba/ PR, feitas por acadêmicos participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). A proposta do trabalho foi fundamentada no eixo da ginastica e suas ramificações, tendo elas como objetivo a vivência por parte dos alunos dentro do conteúdo da ginastica que é pouco utilizado no ambiente escolar.

Palavras-chaves: Educação Física. Escola. Ginástica.

Introdução

O presente relato trata de descrever as atividades vivenciadas pelos alunos na Escola Estadual Alfredo Parodi. Através do Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência) o grupo de acadêmicos acima nomeados optou por trabalhar com os conteúdos da ginastica. Na sequência descreveremos experiências de ensino/aprendizagem realizadas através de algumas modalidades de ginastica: ginástica geral, ginastica artística, ginastica rítmica e ginastica circense.

Conforme Schiavon e Piccolo (2007), as várias pesquisas realizadas mostram que a falta de conhecimento sobre os conteúdos da ginastica gera insegurança e despreparo nos profissionais da área. Desta maneira o conteúdo muitas vezes não é trabalhado nas aulas de educação física.

Desenvolvimento

Após o planejamento de cada eixo da ginástica, propusemos que cada acadêmico do Pibid aplicasse uma das aulas sendo responsável pelo desenrolar da aula, estando livre para ministrá-la, apenas com o auxílio dos outros acadêmicos participantes do projeto, principalmente em relação à ajuda e segurança dos alunos na execução dos movimentos.

¹ Acadêmica do 6º período do curso de Licenciatura em Educação Física, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), vasconceloscamila@live.com.

² Acadêmico do 4º período do curso de Licenciatura em Educação Física, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), mafeto@hotmail.com.

³ Acadêmica do 6º período do curso de Licenciatura em Educação Física, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), sheelasantos@live.com.

⁴ Acadêmico do 6º período do curso de Licenciatura em Educação Física, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), victor.lff_@hotmail.com.

Bregolato (2011), afirma que a introdução da ginástica na escola deve acontecer a partir da ginástica geral.

A aula de ginastica geral teve início de movimentos aleatórios com passos de dança feitos no momento apenas para aumentar a frequência cardíaca dos alunos, em seguida vários alongamentos trabalhando o limite da amplitude de cada aluno, respeitando e proporcionando a maneira correta de realiza-los, por fim eles utilizavam da flexibilidade de cada um e foram “*se encaixando*”, como se fossem um quebra cabeça, aonde todos participavam e poderia ficar em estatueta em qualquer posição. O que deu mais resultado foi a última atividade onde mobilizou a turma inteira inclusive os próprios acadêmicos que estavam aplicando a aula no momento.

Em sequência das ginásticas a serem ensinadas foi proposta a ginástica artística. A escolha da modalidade foi feita com base na ausência dessa modalidade na escola e o interesse que os alunos demonstram ao realizar uma nova atividade nas aulas de Educação Física.

A ginástica artística foi aplicada em seguida devido a necessidade que os alunos apresentaram em relação a movimentos básicos, os quais seriam exigidos mais para frente ao desenrolar das outras atividades relacionadas às ginásticas que apresentaríamos.

2346

Como é uma modalidade que exige um certo domínio por parte do professor na gestão da aula, foi explicado aos alunos o que poderia acontecer caso não houvesse colaboração durante a aula.

Os alunos executavam os movimentos propostos, com auxílio dos demais acadêmicos, e quando era observado que conseguiam realizar os movimentos sem problema algum era pedido que eles mesmos se ajudassem, dando dicas aos colegas, ajudando o professor na prevenção de riscos durante os movimentos. Os movimentos propostos nas aulas de ginastica artística foram basicamente os de rolamentos e suas variações, estrela e suas variações e por fim diferentes paradas de cabeça e de mão.

A aceitação dos alunos foi interessante pelo motivo de sempre em que falávamos em ginástica, apenas tinham em mente que era uma atividade a ser praticada somente por meninas, o qual mostramos que há movimentos dentro da modalidade em que eram exclusivamente realizados por homens. O mesmo explicamos às meninas, que cada um dos gêneros possui diferenciadas áreas.

Dando continuidade com base na ginástica artística e seus movimentos, partimos para a ginástica rítmica contextualizando de início a modalidade, com a proposta de exploração

livre dos materiais, desenvolvendo as habilidades de manipulação tão característica na modalidade de ginástica rítmica. Os materiais utilizados foram bolas de borracha, cordas de diferentes materiais, e o arco oficial de ginástica rítmica.

Durante a aula os alunos vivenciaram os lançamentos, retomadas, troca de aparelho, entre outros, em seguida foi dado um tempo para que os mesmos usassem a criatividade. Nessa estratégia aumentamos a complexidade da atividade, os estudantes tinham que realizar a manipulação de aparelho juntamente com os elementos corporais como andar, saltar, correr, etc., e depois de feito foi apresentado os movimentos criados por eles.

E assim a experiência de vivenciar uma modalidade totalmente direcionada ao público feminino dentro da escola, foi interessante pelo fato que os acadêmicos mostraram alguns dos movimentos principais e proporcionaram aos alunos que criassem novos movimentos com os aparelhos seguidos de movimentos ginásticos. Foi ai então onde se deu início a uma proposta de “projeto recreio”, pois durante o intervalo da instituição enquanto os acadêmicos recolhiam os materiais após darem a terceira aula, os estudantes que saiam para o recreio se interessaram e perguntaram se podiam utilizar os materiais, e cada aluno recriava movimentos diferentes e assim os demais foram se aproximando e se envolvendo com a “brincadeira”. O que nos chamou mais a atenção foram que os alunos considerados os indisciplinados da escola foram os que mais interagiram e criaram novas formas de brincar.

2347

Por fim optamos em trabalhar a ginástica circense. As aulas decorreram em dois momentos com perguntas sobre o que as crianças conheciam sobre o circo e o que dentro da ginástica que eles achavam que estava dentro do circo ou não.

Em um primeiro momento foram trabalhadas somente atividades em duplas e em trios com alguns movimentos sem a utilização de implementos e um segundo momento, onde foram fabricadas pelos próprios acadêmicos: “pernas de pau” e malabares. Sendo utilizado também um tirante próprio para a prática de *slakline* onde em formato de um “circuito” as crianças eram convidadas a experimentar as atividades de forma livre aos poucos eram orientadas para uma melhor execução das atividades.

Para a intervenção aplicada na escola foi necessária à utilização de materiais, onde a instituição desprovia de alguns deles. Então foram emprestados da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) materiais como o arco oficial da ginástica rítmica para que os estudantes conhecessem. E a partir deste momento surgiu à ideia de confeccionarmos os materiais como a fita, as bolinhas de malabares e a perna de pau, que foi um sucesso dentro da

escola, pois os alunos puderam vivenciar elementos que outrora nunca tinham visto; e até hoje pedem para os professores para utilizarem esses materiais.

Conclusão

Foram planejadas e executadas intervenções dentro do eixo da ginástica com a proposta de vivenciar experiências diferentes dentro de um contexto social com diversas carências sociais. As dificuldades encontradas ficaram por conta de certa resistência inicial de alunos e professores, porém isto não criou limitações dentro do que havia sido planejado. Preocupações com a segurança dos alunos, espaços e materiais foram pensadas e debatidas anteriormente e solucionados dentro das possibilidades da escola.

Referencias

BREGOLATO, Roseli Aparecida. **Cultura corporal da ginástica**: livro do professor e do aluno. 4. ed. São Paulo: Ícone, 2011. 232 p.

SCHIAVON, Laurita; PICCOLO, Nista Vilma. Artigo **A ginastica vai à escola** 2007 retirado do site < <http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/3572/1971> > acesso em 12 de agosto de 2014.

SUBPROJETO PIBID EM EDUCAÇÃO FÍSICA: EXPERIÊNCIAS COM O ENSINO DE ESPORTES NÃO TRADICIONAIS

Guilherme Setim¹

Felipe Kuerten Moro Costa²

Marcelo França Ferreira Junior³

Kleber Drobenko Ferreira⁴

Resumo

O trabalho trata de um relato de experiência proposto por um grupo de acadêmicos participantes do subprojeto PIBID/PUCPR em Educação Física. Inicialmente foi feito um diagnóstico buscando mapear os espaços físicos e materiais para as aulas de Educação Física. Com a análise realizada na escola e na comunidade, a escolha de trabalhar os Esportes não tradicionais (futebol americano e beisebol), teve o propósito de apresentar o direito de conhecer práticas corporais que pertencem a outras culturas e de pouca expressividade no Brasil. Foram apresentados os materiais e a linguagem característica das modalidades. Também foram feitas adaptações enquanto ao jogo e aos materiais diante da realidade da escola. A aceitação da proposta por parte dos alunos do Colégio João Bettega foi bem sucedida, isso percebido através dos depoimentos e da curiosidade dos mesmos durante as aulas.

Palavras-chave: Educação Física. Escola. Esportes não tradicionais.

2349

Introdução

O presente relato apresenta a experiência de um grupo de acadêmicos do subprojeto PIBID/PUCPR em Educação Física. As atividades foram realizadas no Colégio Estadual João Bettega. Tivemos o desafio de assumir o início das intervenções e demandar o andamento do processo, além de procurar propor uma perspectiva educacional mais inovadora. Trabalhamos com turmas de 6º e 7º anos na faixa etária de 11 e 12 anos.

O objetivo do relato é o de apresentar nossa experiência no projeto realizado até o momento (Agosto de 2014), partindo desde como foi feito o diagnóstico inicial, as observações, os planejamentos, as intervenções nas aulas propriamente ditas, as discussões que levaram a determinar os motivos de iniciar com os conteúdos escolhidos e a metodologia aplicada.

¹ Acadêmico do 4º período do curso de Licenciatura em Educação Física pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, guilherme1.setim@hotmail.com

² Acadêmico do 6º período do curso de Licenciatura em Educação Física pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, felipe_flpk@hotmail.com

³ Acadêmico do 6º período do curso de Licenciatura em Educação Física pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, marcelojr_00@hotmail.com

⁴ Acadêmico do 6º período do curso de Licenciatura em Educação Física pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, kleberdrobenko@hotmail.com

Desenvolvimento

No primeiro contato com o ambiente escolar, realizamos um reconhecimento do espaço físico do colégio. Foi verificado o contexto social da comunidade que o colégio atende e principalmente o estado de conservação da área. Também os materiais disponíveis para as aulas específicas de Educação Física. Concluímos que as quadras estavam com falta de manutenção e os materiais eram escassos e inadequados para as aulas de Educação Física.

Após essa breve análise do contexto social onde os alunos daquela realidade estão inseridos, observamos e intervimos em algumas aulas de conteúdos que a professora supervisora já estava trabalhando, com isso, concordamos em apresentar primeiramente o conteúdo de Esportes não tradicionais.

A escolha do conteúdo tem o objetivo de apresentar o direito de conhecer práticas corporais que pertencem a outras culturas ou então, de pouca expressividade no Brasil. “Do esporte apresenta-se um conhecimento para os alunos criticá-lo dentro de um contexto socioeconômico-político-cultural, [...] e ter compreensão que a prática esportiva deve ter valores e normas que assegurem o direito a prática do esporte” (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 70).

2350

Na proposta de trabalhar com Esportes não tradicionais, durante o planejamento pensamos muito a respeito da organização pedagógica e da possibilidade dos materiais disponíveis na realidade da escola. As modalidades escolhidas foram o futebol americano e o beisebol, dois esportes provindos da cultura norte-americana. Para auxiliar o planejamento das aulas, realizamos uma pesquisa observatória a respeito dos espaços físicos específicos para cada modalidade e também sobre o conhecimento prévio dos alunos em relação aos esportes em questão.

Nas aulas em si, explicamos a origem dos esportes e um breve histórico, onde utilizamos recursos de vídeos e fotografias para nos auxiliar nesse processo. Trabalhamos com um apanhado geral do funcionamento do jogo, e gradativamente foram aplicadas novas informações, sendo retomadas nas aulas consequentes com o intuito de criar maior assimilação perante o que já havia sido aplicado. Com Futebol americano, na primeira aula aplicamos os lançamentos e o recebimento da bola, movimentos que são utilizados constantemente no esporte. Inicialmente os alunos tiveram um pouco de dificuldade, e conforme o andamento das aulas foi-se assimilando todos os movimentos. Já no final da aula,

acrescentamos o fundamento de “Kick”⁵. Então resolvemos trazer o “Flag Football”, que seria o futebol americano jogado com mais adaptações, esse esporte é praticado com uma fita amarrada nos jogadores. Trouxemos essa adaptação para evitar muito contato com o outro, que no esporte oficial é inevitável. Não tivemos nenhum problema de desordem e, desta forma, obtivemos um retorno positivo dos alunos.

No caso do beisebol, após o apanhado geral de ordem de bases, número de jogadores, realização dos pontos e eliminações, iniciamos então com um jogo reduzido e com diminuição de regras, apenas com a rebatida na bola e a corrida para marcação de pontos, com um único tipo de eliminação. Depois foram aplicadas as três eliminações: o “ground out”⁶, o “fly out”⁷ e o “strike out”⁸. Na sequência das aulas foi autorizada a passagem de mais de uma base, e na aula seguinte a presença do jogador “catcher”, que seria o receptor atrás do rebatedor. Assim, criando uma ideia de aumentar a complexibilidade do jogo.

Utilizamos uma linguagem própria das modalidades, com os nomes usuais até mesmo em inglês, para transmitir a cultura que traz o esporte aos praticantes. Demonstramos materiais que são próprios das modalidades, com o intuito de conhecerem a original estrutura do esporte estudado.

2351

Quanto aos materiais, pensamos em materiais que são possíveis na realidade do colégio, e a apresentação dos materiais oficiais auxiliou para que percebam as alterações que podem ser realizadas, para adaptações de sua faixa etária e matérias mais próximas e fáceis de serem adquiridos pelos alunos, no interesse de praticar posteriormente, fora das aulas de Educação Física. "Se aceitarmos o esporte como fenômeno social, tema da cultura corporal, precisamos questionar suas condições de adaptação à realidade social e cultural da comunidade que o pratica" (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 70). Foi interessante no beisebol, que trouxemos tacos de bates e bolas de tênis para substituir os materiais oficiais, e um grupo de alunos perceberam a falta da luva de beisebol e sugeriram usar o próprio boné para a adaptação.

A aceitação da proposta por parte dos alunos foi bem sucedida, percebido diante dos depoimentos e curiosidades dos mesmos durante e após a realização das aulas. Tivemos a oportunidade de participar do processo de avaliação prática do conteúdo de beisebol, onde

⁵ Chute realizado na bola de futebol americano, usado para iniciar as partidas e também pontuar.

⁶ Quando um dos defensores chega antes que o rebatedor na base com a bola em mãos.

⁷ Quando um dos defensores agarra a bola rebatida antes que ela caia ao chão.

⁸ Quando o arremesso feito pelo defensor atinge a zona de strike (retângulo imaginário) e o rebatedor não o converte, a eliminação acontece quando a ação acontece três vezes com o mesmo rebatedor.

com orientação da professora supervisora, realizamos a construção dos critérios de avaliação, assim como, a aplicação dos mesmos. Montamos uma avaliação com base em situações do jogo de beisebol, que foram apresentadas, vivências e discutidas durante as aulas.

Conclusão

Perante as experiências vividas, deparamos com algumas dificuldades, sendo elas: escassez de materiais; baixa preservação dos espaços para a educação física; e uma realidade muito distante da vista no ambiente acadêmico.

O maior problema de trabalhar com os esportes não tradicionais é pela ausência de materiais apropriados para prática. E por ser um conteúdo pouco abordado na formação acadêmica, isso traz certa insegurança aos docentes em seu trabalho com os alunos. Cabendo aos acadêmicos e profissionais, pesquisarem a respeito do tema, buscando estratégias para realizar um bom trabalho no ambiente escolar.

O mérito do trabalho está no quesito de expandir a visão dos alunos. Apresentando novas possibilidades de práticas corporais e se desejarem levar com eles essas manifestações sociais por todas as fases de suas vidas. Assim ampliando as vivências de novas culturas, que até então, eram desconhecidas pela grande maioria dos estudantes, fazendo com que entendam que o esporte é um patrimônio cultural. Com esse conhecimento, espera-se que os alunos possam entender melhor que o esporte é um direito social.

2352

Referências Bibliográficas

COLETIVO DE AUTORES, **Metodologia do ensino de educação física**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2009. p. 70.

TEATRO E ENSINO DA MATEMÁTICA: ATIVIDADE DESENVOLVIDA NUM CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Ulisses Fernando da Cruz Oliveira¹

Angela Sacamoto²

Gabriel Eduardo Bittencourt Moraes³

Lucas Vinicius Rocha Gotardo⁴

Resumo: Este trabalho relata uma aula desenvolvida pelas alunas do Curso de Formação de Docentes do Instituto Estadual de Educação de Londrina com a colaboração dos Bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – Subprojeto de Matemática, para alunos de primeiro ano do Ensino Fundamental utilizando o teatro como forma de apresentar conteúdos matemáticos como números, sequência de números, operações básicas como adição, subtração e conteúdos de língua portuguesa como leitura e escrita de números.

Palavras-chave: Pibid. Interdisciplinaridade. Matemática.

Introdução

Os desafios encontrados pelos professores para o ensino de conteúdos matemáticos, principalmente para alunos do Ensino Fundamental, são grandes e diversificados. Além das dificuldades que os alunos apresentam durante a atividade, geralmente os professores são licenciados em pedagogia e não apresentam domínio dos muitos conteúdos matemáticos que são fundamentais para o ensino nessa fase da aprendizagem. Desse modo, as consequências aparentes são as poucas habilidades desenvolvidas pelos alunos com relação à Matemática e observa-se muitas vezes, uma aversão a esta disciplina, da parte de alguns alunos por acreditarem que nunca aprenderão.

Como forma de superar essas dificuldades, muitas propostas de atividades para o ensino de matemática têm sido experimentadas como, por exemplo, a inserção de jogos, de tecnologias, de desafios de raciocínio, entre outros, a fim de despertar o interesse nos alunos, e possibilitar que a aprendizagem se torne concreta, permitindo inclusive que eles a relacionem no seu dia a dia de acordo com as necessidades de cada um, além de serem mais prazerosas, especialmente para alunos que estão começando sua vida estudantil formal.

2353

¹ Professor e supervisor dos bolsistas do Projeto PIBID – Matemática no Instituto Estadual de Educação de Londrina; prof.ulifer@gmail.com.

² Professora Ms. do Departamento de Matemática da Universidade Estadual de Londrina, coordenadora do Projeto PIBID – Matemática; angelasacamoto@yahoo.com.br.

³ Bolsista do Projeto PIBID – Matemática, aluno do curso de Matemática da Universidade Estadual de Londrina; gabrielmatematica2014@gmail.com.

⁴ Bolsista do Projeto PIBID – Matemática, aluno do curso de Matemática da Universidade Estadual de Londrina; lvrgotardo@gmail.com.

Desta forma, a matemática tradicional, estudada com fórmulas e fixação dos conteúdos por meio da resolução de exercícios aliada a atividades que estimulem a criatividade, a curiosidade e a imaginação, pode se aproximar mais dos alunos e contribuir para desmistificar o pensamento de que a Matemática é algo difícil de compreender, e que somente poucos a conseguem decifrar.

As atividades desenvolvidas pelo PIBID – Subprojeto em Matemática no Instituto Estadual de Educação de Londrina têm como objetivos primeiramente, proporcionar para os bolsistas do projeto, chamados a pensar formas diferentes de dar aulas de matemática, a ligação entre a teoria aprendida na Universidade e a prática diária da atividade docente; e depois para os alunos, muitas vezes acostumados a apenas resolver atividades dos livros didáticos, apresentar novas maneiras de aprender os conteúdos matemáticos de uma forma mais prazerosa.

Desenvolvimento

Esta atividade foi solicitada às alunas do primeiro ano do Curso de Formação de Docentes do Instituto Estadual de Educação de Londrina, como trabalho aplicado da Disciplina de Matemática.

As alunas foram divididas em grupos de cinco elementos e proposto que elaborassem uma aula de matemática para alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, utilizando como elemento lúdico o teatro, a “contação” de histórias, buscando relações com outras disciplinas como Português e Artes.

Para elaboração e execução do projeto, contaram com o auxílio dos bolsistas do Programa PIBIB – Subprojeto Matemática, que contribuíram com sugestões de ideias e confecção de materiais.

Primeiramente cada grupo apresentou sua aula para as demais colegas da sala como forma de avaliar o material produzido e corrigir eventuais falhas no seu processo de elaboração e execução. Na sequência, a melhor aula será aplicada em escolas da rede municipal e da rede particular, sendo coletados dados para análise quanto ao aprendizado das crianças dos conteúdos matemáticos trabalhados.

A seguir, uma ilustração da aula apresentada às colegas de turma e aos professores Ulisses Fernando da Cruz Oliveira e Angela Sacamoto.

2354

foto 1 Mobilização da Atividade 1



Fonte: Foto de Ulisses Fernando da Cruz Oliveira

Foto 2 "Contação" de estória



Fonte: Foto de Ulisses Fernando da Cruz Oliveira

Foto 3 Mobilização da Atividade 2



Fonte: Foto de Angela Sacamoto

2355

Conclusão

O Curso de Formação de Docentes do Instituto Estadual de Educação de Londrina visa à formação de docentes em nível técnico para trabalhar com crianças em idade pré-escolar. Portanto, é grande a responsabilidade dos profissionais que desenvolvem atividades com essas alunas, uma vez que elas serão as primeiras a trabalhar com as crianças no início da sua vida escolar.

Assim, o trabalho realizado pelos professores de matemática com estas alunas do Curso de Formação de Docentes tem procurado despertar nelas o interesse pelo ensino dos conteúdos da disciplina e contribuído para desmistificar o pensamento de que a matemática é algo difícil de compreender.

Este trabalho envolvendo teatro, “contação” de estória e interdisciplinaridade demonstrou para as alunas, a possibilidade de apresentar os conteúdos da disciplina de matemática de uma forma envolvente, aproximando-a do universo dos alunos, principalmente desta faixa de idade.

As alunas envolvidas no projeto relataram que ao aplicarem esta aula em turmas que estagiam, notaram que a participação e o interesse das crianças aumentaram muito, proporcionando condições para uma aprendizagem mais efetiva.

Para os estagiários do Programa PIBID, este tipo de atividade proporcionou uma experiência diversificada com relação à elaboração de aulas e confecção de materiais pedagógicos. Ao se envolverem no trabalho, puderam observar as dificuldades, as oportunidades e as possibilidades que surgem durante o processo, o que resulta numa real aprendizagem para a sua vida profissional como professores de matemática.

2356

Referências Bibliográficas

CAMPOS, Elisa P. *Teatro e Educação Matemática* São Paulo: dez, 2009. 105 p. Monografia (Licenciatura em Matemática) Instituto de Matemática e Estatística, USP, São Paulo. Disponível em: < <http://www.ime.usp.br/~brolezzi/teatroelisa.pdf> >. Acesso em: 20 set 2014.

LACERDA, Hannah D. G. *Teatro e educação matemática: o ensino do conceito de média por meio da linguagem teatral*. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, XI, 2013, Curitiba. Anais... Disponível em:

< <http://www.rc.unesp.br/gpimem/artigos1214.php> > Acesso em: 20 set 2014.

LEITE, Naianna S. et al. *O desafio da interdisciplinaridade: a matemática no teatro*. In: ENCONTRO NACIONAL PIBID-MATEMÁTICA, I, 2012. Santa Maria Anais... Disponível em:

< http://w3.ufsm.br/ceem/eiemat/Anais/arquivos/RE/RE_Leite_Naianna.pdf >. Acesso em: 20 set 2014.

SCAMPINI JUNIOR, Elvécio. *Teatro como técnica para a aprendizagem matemática*. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, IX, 2011. Belo Horizonte Anais... Disponível em:

< http://www.sbembrasil.org.br/files/ix_enem/Relato.../RE66287987120T.doc >. Acesso em: 20 set 2014.

TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

José Reinaldo Merlin¹

Alex Kazumi Yoshitake²

Paulo Roberto Anastácio³

Rodrigo Tomaz Pagno⁴

Resumo: Diversas tecnologias que não foram, necessariamente, criadas para serem ferramentas de ensino e aprendizagem podem ser utilizadas em sala de aula. Para utilizá-las com eficiência, é necessário conhecê-las e analisá-las à luz das teorias pertinentes. Neste artigo são mostradas algumas destas ferramentas e como podem ser utilizadas no processo de ensino e aprendizagem. As tecnologias estão em análise no projeto PIBID – Sistemas de Informação – da Universidade Estadual do Norte do Paraná, sendo que os resultados preliminares mostram que podem ser utilizadas, mas que é necessário um conhecimento sobre elas para que o processo seja produtivo.

Palavras-chave: Scratch. Toondo. Muvizu. Wiki.

Introdução

Já em 2001, Prensky utilizou o termo “nativos digitais” para se referir à geração de jovens que nasceram e cresceram sob o contexto da sociedade dominada pelas tecnologias da informação e comunicação. De lá para cá, a presença da tecnologia vem se acentuando cada vez mais. Segundo o autor, fazem-se necessários novos métodos para ensino e aprendizagem que levem em conta esse contexto (PRENSKY; 2001).

Existem muitas ferramentas digitais que podem ser utilizadas no ensino e aprendizagem. Para uma utilização eficaz, é necessário conhecê-las e analisá-las à luz de referencial teórico. No PIBID de Licenciatura em Computação, os estudos estão em andamento. Uma das referências que está sendo utilizada é Vygotsky (1998), com suas considerações sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal. Vygotsky identifica dois níveis de desenvolvimento, o real (capacidade de solução de problemas de forma independente) e o potencial (determinado por meio da capacidade de solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com parceiros mais capazes). Neste sentido, a utilização de tecnologias digitais no ensino e aprendizagem é uma forma de melhor estimular o nível de desenvolvimento da criança, transformando desenvolvimento potencial em real.

Este artigo comenta algumas tecnologias analisadas durante as atividades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) pelo subprojeto do Curso de Sistemas

¹ Licenciado em História, mestre em Ciência da Computação, UENP, merlin@uenp.edu.br

² Licenciando em Computação, UENP, alex@uenp.edu.br

³ Licenciando em Computação, UENP, paulinho.r.a@gmail.com

⁴ Bacharel em Análise de Sistemas, mestre em Ciência da Computação, UENP, rodrigopagno@uenp.edu.br

de Informação (Licenciatura em Computação) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), na cidade de Bandeirantes – PR.

Tecnologias Digitais

Dentre as tecnologias digitais exploradas pelo subprojeto de Sistemas de Informação, algumas são analisadas aqui: Scratch, Muvizu, ToonDo e Wiki.

Scratch

O software Scratch, desenvolvido pelo *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), tem o objetivo de apresentar princípios do pensamento computacional para crianças (SANT’ANNA; NEVES, 2012). Scratch possibilita a criação de programas de forma visual, no estilo “arrastar e soltar”, em que os comandos são representados por blocos. Na Figura 1 é mostrada uma tela típica do programa.



2359

Figura 1. Tela do programa Scratch. Fonte: os autores.

O software foi utilizado no projeto PIBID durante as atividades no Colégio Estadual Professor Mailon Medeiros, na cidade de Bandeirantes, PR. O objetivo foi colocar os estudantes em contato com a programação de computadores. As crianças e adolescentes puderam desenvolver seus próprios “jogos”, passando de consumidores a produtores de software (VENTURINO et al., 2014).

Com o Scratch são criadas animações, jogos e histórias, sem a necessidade de se conhecer uma linguagem de programação convencional. Um programa, segundo Venturino et al. (2014), é uma sequência de movimentos, sons, diálogos que formam um enredo a ser exibido no “palco”.

Ao criarem seus próprios artefatos, os estudantes se sentiram motivados a realizar as tarefas propostas, uma vez que encaram a atividade como algo lúdico. Destaca-se que, dentre

as diversas atividades realizadas na escola, as oficinas de Scratch foram as que tiveram maior número de inscritos e menor evasão.

Toondoo

O Toondoo é uma ferramenta de software gratuita utilizada para a criação de tirinhas ou histórias em quadrinhos. Esta ferramenta é destinada aos mais variados públicos, de crianças, jovens e até adultos. Com ela é possível criar *cartoons* sem ter habilidades de desenho. A ferramenta proporciona um ambiente no qual é possível utilizar elementos prontos para criar o que a imaginação permitir nas cenas (TOONDOO, 2014). Uma vez criada uma história em quadrinhos, é possível mantê-la na conta *online* de serviço disponibilizado pelo software, bem como salvá-las no computador para possível publicação.

Na Figura 2 é mostrado um exemplo de tirinha criada com o Toondoo, cujo enredo se desenvolve em um ambiente aquático com personagens utilizando balões para as falas.



Figura 16. “HQ_Projeto: O Lixo nosso de cada dia_6º Anos” (Zulma, 2010).

Os professores e os alunos podem utilizar o Toondoo para educação nas mais variadas disciplinas. O exemplo mostrado na Figura 2, extraído de Zulma (2006), intitulada “HQ_Projeto: O Lixo nosso de cada dia_6º Anos”, foi utilizado para tratar das questões ambientais.

Movizu

Movizu é uma ferramenta para produção de animações, inclusive em 3D. Não é necessário despender tempo e profissionalismo para começar a criar as animações e contar histórias animadas. “Muvizu permite animar, iterar e tornar sua ideia em um filme completo em minutos ou horas ao invés de dias ou meses!” (MOVIZU, 2014).

A ferramenta disponibiliza vários personagens e cenários com os quais o criador poderá criar suas animações. Permite, ainda, personalizar os personagens e criar novos cenários caso seja necessário para contar uma história, por exemplo. Uma vez criada uma

animação é possível exportá-la em formato de filme, salvar no computador e inclusive postá-la, por exemplo, em redes sociais e sites de armazenamento de filmes como *youtube.com*.

Professores podem utilizar o Movizu para dar aulas e criar os mais diversificados conteúdos memoráveis com vida para os alunos. Já os alunos podem utilizar o Movizu para trabalhar nas disciplinas de forma mais atrativa, e, com isso, exercitar a criatividade.

Wiki

Segundo Ramalho e Tsunoda (2007), “*wiki* é um termo havaiano que significa rápido”. O termo é usado para designar um tipo de coleção de documentos em hipertexto que fornece suporte à produção colaborativa de conteúdos bem como para designar o software usado para criar essa coleção.

O *wiki* opera como um site e consiste em um gerenciador de conteúdo. Com o *wiki* os usuários passam a ser, ao mesmo tempo, autores, editores e leitores. Os usuários assumem todas essas funções, pois ao acessar o site, ele pode publicar texto, ler o que foi publicado por outros usuários e, eventualmente, intervir nos textos que estão disponíveis (GOMES, 2010).

Segundo Pasti (2007), são muitos os benefícios que o *wiki* pode trazer às aulas, por exemplo, o desenvolvimento de trabalhos coletivos entre os alunos. No entanto, é preciso haver uma mudança de mentalidade para o uso das tecnologias na educação. A escola deve oferecer a infraestrutura para utilização e incorporar seu uso no cotidiano do ensino aprendizagem.

Wiki no ambiente escolar proporciona e estimula o trabalho coletivo e a reflexão, pois é necessária a discussão antes de fazer as modificações, os trabalhos podem acontecer entre professor/professor e professor/aluno, podendo ser da mesma instituição ou de outras instituições.

Conclusão

Muitas são as ferramentas digitais que podem ser utilizadas no ensino e aprendizagem. O projeto PIBID de Sistemas de Informação vem analisando e aplicando essas ferramentas nas suas atividades, com o objetivo de torná-las mais conhecidas. Dentre elas, Scratch já foi utilizado e Toondo e Muvizu já foram analisadas pelos bolsistas ID e planeja-se utilizá-las nas atividades. A seguir, ferramentas para *wiki* serão trabalhadas.

Os resultados parciais mostram que essas ferramentas são úteis, especialmente por serem flexíveis o bastante para permitir que se trabalhe com várias disciplinas e conteúdos.

Além disso, percebe-se que podem motivar os estudantes a participar mais ativamente nos trabalhos.

Referências

GOMES, M. R. *A ferramenta wiki: uma experiência pedagógica*. Comunicação & Educação, v. 12, n. 2, 2010. Disponível em: <<http://revistas.univerciencia.org/index.php/comeduc/article/viewFile/7100/6401>>. Acessado em: 20/09/2014.

MOVIZU. *Upgrade your Muvizu experience for even more powerful story-telling*. 2014. Disponível em: <<https://www.muvizu.com/>>

PASTI, A. *Wiki e a aplicação no ensino*. Disponível em : <<http://www.futuroprofessor.com.br/wiki-e-ensino>>. Acessado em: 20 de Setembro de 2014.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. In: PRENSKY, M. *On the Horizon*. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, Outubro 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2014.

RAMALHO, L.; TSUNODA, D. F. *A construção colaborativa do conhecimento a partir do uso de ferramentas wiki*. 2013. Disponível em: <<http://repositorios.questoesemrede.uff.br/repositorios/bitstream/handle/123456789/1104/GT3--240.pdf?sequence=1>>. Acessado em: 20/09/2014.

SANT'ANNA, H. C.; NEVES, V.P. Scratch Day UFES: Oficina Itinerante de Introdução à Programação Para Professores. In: *Anais do 4º. Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação*. Recife: UFPE, 2012.

TOONDOO. *World's fastest way to create cartoons!*. Disponível em: <<http://www.toondoo.com/>>

VENTURINO, J. A. B; CARDOSO, M. E. A.; MONTREZOL, C.; MERLIN, J. R. Utilização do Software Scratch Para Ensino de Programação na Educação Infantil. In: SILVA, C. H.; OHIRA, M. A. (org). *O PIBID na UENP: Relato de Experiências Docentes*. Cornélio Procopio: Artgraf, 2014.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ZULMA. *HQ_Projeto: O Lixo nosso de cada dia_6º Anos*. Blog da Escola Municipal Zulma Rosário Miranda. 2010. Disponível em: <http://espacozulma.blogspot.com.br/2010_11_01_archive.html>

2362

TECNOLOGIAS NA APRENDIZAGEM DA PERÍFRASE *ESTAR*+ GERÚNDIO ATRAVÉS DE UM CURTA METRAGEM EM ESPANHOL

Neli Chvaitchuk¹
Débora Letícia Ribeiro²
Sivane Deila Feix³
Eliziane Manosso Streiechen⁴

Resumo: Este trabalho tem objetiva relatar os resultados obtidos em uma aula de Língua Espanhola em que a estratégia didática ocorreu por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) para ensinar o uso da perífrase *estar* + *gerúndio*, na turma do 8º ano em uma escola da rede estadual. A aula foi ministrada por duas bolsistas, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/Espanhol) da Universidade Estadual do Centro-Oeste *Campus* Irati/PR. O embasamento teórico ocorreu por meio do texto “*Propuesta metodológica a partir del cortometaje “El vendedor de humo”*” (TERUEL et.al 2014). A partir das orientações do texto, utilizamos um vídeo de curta metragem intitulado *Libros y Lectura (Livros e Leitura)*. A atividade consistia em elaborar frases a partir da história do vídeo. Como estratégia avaliativa, a turma preencheu uma *cruzadinha* sobre a perífrase. Afirma-se que os objetivos foram atingidos com sucesso.

Palavras-chave: Tecnologia. Língua Espanhola. Ensino/aprendizagem. Curta metragem.

Introdução

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) são a conexão da sociedade com o mundo. Assim, estamos imersos na era das altas tecnologias e da informatização em todos os segmentos sociais, conforme: postula Palhares et. al (PALHARES; SILVA; ROSA; s/d *apud* ANDRADE; SILVA, s/d).

Teoricamente, todos têm livre acesso à informação e direito de acesso a ela, mas, milhões de pessoas não usufruem, infelizmente, desta tecnologia por motivos variados, como questões culturais, sociais e, principalmente, financeira. A sociedade da informação é uma nova forma de organização da economia e da sociedade. É entendida como um estágio de desenvolvimento social que é realizado pela capacidade dos indivíduos de adquirir e compartilhar informações.

Dessa forma, aparentemente a escola não está alheia à evolução tecnológica, muito pelo contrário, no âmbito educacional, as TICs são utilizadas como ferramentas complementares para enriquecer o processo de ensino/aprendizagem. A tecnologia possibilita o desenvolvimento de práticas pedagógicas de forma diversificada e dinâmica. Por isso, em relação ao ensino de língua estrangeira, torna-se viável e fundamental complementar a

¹ Neli Chvaitchuk Bolsista e Graduanda na Universidade Estadual do Centro-Oeste *Campus* de Irati/PR. E-mail: neliletras@hotmail.com

² Débora Letícia Ribeiro, Bolsista e Graduanda na Universidade Estadual do Centro-Oeste *Campus* de Irati/PR. E-mail: debyleticia88@gmail.com

³ Sivane Deila Feix Supervisora do PIBID/ESPANHOL na Universidade Estadual do Centro-Oeste *Campus* de Irati/PR. E-mail: silvanedeila@hotmail.com

⁴ Profª Me. Eliziane Manosso Streiechen Coordenadora do PIBID na Universidade Estadual do Centro-Oeste *Campus* de Irati/PR Irati/PR. E-mail: lizi_st@yahoo.com.br

⁵ Proposta Metodológica a partir de curta metragens “O vendedor de fumo” (TERUEL et.al 2014).

metodologia adotada com instrumentos didáticos que favoreçam a visualização de informações em diversos contextos.

A atividade, abaixo descrita, foi aplicada em uma escola da rede estadual de ensino localizada em uma cidade do interior do Paraná. Percebemos que os recursos audiovisuais, por nós utilizados, foi de grande proveito, pois, atualmente, a tecnologia de modo geral está muito presente na vida cotidiana dos alunos desde a mais tenra idade. Desta forma, para que o docente possa entrar no mundo das crianças e dos adolescentes, ele precisa estar sujeito a experimentar esses recursos e adequá-los como estratégias de ensino/aprendizagem.

O artigo intitulado *El cine de animación en el aula de ELE. Propuesta metodológica a partir del cortometraje “El vendedor de humo”* (TERUEL et.al., 2014) serviu como embasamento para a elaboração da atividade, tendo em vista a importância do uso de vídeos curta metragem no ensino da Língua Espanhola. Esta é uma estratégia que possibilita diversas abordagens em sala de aula. Além disso, torna-se a própria aula e não apenas um mero instrumento para ocupar o tempo restante das aulas.

1. Desenvolvimento:

Para iniciarmos a aula, explicamos a definição da perífrase estar + gerúndio, com a retomada da conjugação do verbo estar no presente do indicativo que faz parte da construção da perífrase e a abordagem dos verbos irregulares que sofrem a troca da vogal durante a conjugação.

Na expectativa de complementar o ensino da perífrase, utilizamos como recurso didático o vídeo intitulado *Libros y Lectura* que trata de um vídeo curta metragem, sem fala, idealizado para incentivar o processo da leitura, podendo ser viável para o trabalho de outros pontos gramaticais.

O referido vídeo apresenta uma história de uma menina inserida no universo da leitura e durante esse processo ela realiza uma viagem fictícia pelo mundo e pelo tempo. Após a apresentação desse vídeo, abordamos a importância da leitura para obter os conhecimentos de mundo e questionamos os alunos acerca desse tema. Evidencia-se que muitos desses estudantes não possuem o hábito da leitura, senão algumas leituras dos livros didáticos utilizados em sala de aula.

Portanto, sugerimos que os alunos frequentem a biblioteca da escola regularmente, a qual possui um acervo estruturado, incluindo diversas versões na Língua Espanhola. Ademais, apontamos os diversos fatores positivos que as leituras oferecem bem como a contribuição para a escrita e para a formação profissional.

Na etapa seguinte, houve a necessidade da reapresentação pausada do vídeo, para possibilitar uma discussão acerca das ações que a menina realiza. Essa discussão foi provocada de modo que, fosse necessário estabelecer uma resposta com o uso de a perífrase estar + gerúndio, como no exemplo da seguinte pergunta: *Qué la niña está haciendo?* (O que a menina está fazendo?). Para responder/discutir a história que o vídeo apresenta, os alunos puderam interagir e conhecer diversas conjugações do gerúndio na Língua Espanhola: leyendo (lendo), imaginando (imaginando), volando (voando), caminando (caminhando), viviendo (vivendo), entre outras. Estes verbos foram escritos no quadro, porém, no infinitivo e dessa forma sugerimos uma atividade que consistiu em escolher três desses verbos para formar três frases com o uso da perífrase. Para a realização dessa atividade os alunos solicitaram o uso do dicionário de espanhol da escola, a maioria das frases foi formada a partir da história do vídeo e durante a correção observou-se que envolveu vários léxicos da Língua Espanhola, os quais enriqueceu o acervo das palavras estrangeiras.

Parar finalizar a aula, propôs-se a realização de um trabalho avaliativo como tarefa composto por exercícios que consistia em completar lacunas e resolver uma cruzadinha, ambos relacionados ao uso da perífrase. A cruzadinha é formada por questões que envolvem as três conjugações: AR, ER, IR, incluindo alguns verbos irregulares. O fato da estrutura da cruzadinha englobar todas as competências da formação da perífrase contribui na praticidade do ensino/aprendizagem. Explicamos os procedimentos para a realização do trabalho que teve uma semana como prazo da entrega para a devida correção. Segue, abaixo, uma foto para ilustrar momentos da aula:

2365



Figura 1: explicação da atividade e aplicação do vídeo (acervo das autoras)

2. Conclusão:

O artigo *El cine de animación en el aula de ELE. Propuesta metodológica a partir del cortometraje “El vendedor de humo”* discutido pelo PIBID/Espanhol norteou o plano de ensino da perífrase estar + gerúndio e no que tange a formação de professores este artigo pode-se definir como uma fonte didática de grande valia.

De acordo com o referido artigo, constatamos que os recursos tecnológicos que a atualidade oferece, podem ser considerados excelentes alternativas de estratégias didáticas para elaborar ou complementar os conteúdos do livro didáticos trabalhados pelas escolas. Diante disso, o professor precisa ser crítico para selecionar as informações existentes nas diversidades das páginas online.

Nessa perspectiva, a internet ajuda, sugere e inova o trabalho de ensino/aprendizagem. É possível adaptar os recursos tecnológicos à planificação das aulas de forma diferenciada das metodologias tradicionalistas. Esse aspecto constatou-se na utilização dos recursos aplicados em nossa atividade. Através do uso do áudio visual é possível despertar o interesse e a interação dos alunos durante o processo do ensino/aprendizagem. Além da discussão pertinente na formação de futuros leitores, pode-se ensinar o uso do gerúndio na sintaxe, que se torna uma possibilidade de aprender a estrutura da língua pondo em prática o próprio uso real.

2366

O uso da cruzadinha e as questões para completar no trabalho avaliativo servem de recursos que podem ajudar a confirmar a aprendizagem. A dificuldade encontrada pelos alunos no trabalho foi relacionada à conjugação dos verbos irregulares que trocam a vogal como no exemplo do verbo poder: *pudiendo* e a relação do verbo com a pessoa do singular e plural. Tais dificuldades indicaram que houve a necessidade de retomar as explicações relativas às dúvidas.

Em relação a experiência das bolsistas do PIBIB, pode-se concluir que o projeto contribui para formar professores mais críticos e atualizados com relação ao uso dos diversos recursos didáticos que se tornam grandes possibilidades para complementar o ensino com êxito. Todos os recursos utilizados nessa atividade se tornaram a razão da interação linguística que formalizou o uso real da língua, bem como a prática da escrita e a aprendizagem da regra da perífrase.

3. Referências Bibliográficas:

ANDRADE. L. V, SILVA. F. C. [s.d] **TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: AS INFLUÊNCIAS DAS NOVAS TECNOLOGIAS PERANTE A SOCIEDADE.** disponível em <http://alb.com.br/arquivo-morto/anais-jornal/jornal4/comunicacoesPDF/62_tecnologiasFABIANO.pdf> Acesso em: 12/08/2014.

TERUEL R, O.; COLLADO, M. A. G. El cine de animación en el aula de ELE. Propuesta metodológica a partir del cortometraje “El vendedor de humo”, **Revista Electrónica de Didáctica del español Lengua Extranjera.** ISSN: 1571-4667. 2014, número 26 <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2014_26/2014_redELE_26_05Orti_Garcia.pdf> Acesso em: 10/08/2014.

LIBROS Y LECTURRA (Vídeo). Disponível em:< www.youtube.com/watch?v=CndQ-CxwnNY> Acesso em: 15/08/2014.

TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: PRODUÇÃO DE VÍDEOS COMO PROPOSTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Pablo Chang¹
Claudia Borgmann²
Nadiégi Esteici Ziemer³
Elinalva Gomes⁴

Resumo: O uso de tecnologias em sala de aula é cada vez mais constante, principalmente de vídeos. Nesse sentido, discussões de um grupo de pibidianos do curso de licenciatura em matemática promoveu a produção de vídeo aulas voltadas para o ensino de matemática de uma forma divertida e motivacional. Neste trabalho, apresentamos alguns pressupostos teóricos para a utilização de vídeos em sala de aula e, em seguida, apresentamos, de forma sucinta, a experiência desenvolvida por esse grupo de alunos.

Palavras-chave: Vídeos. PIBID. Matemática.

Introdução

A inserção de novas tecnologias na educação é um tema recorrente nas últimas décadas e por essa razão, também está presente nas discussões do grupo de licenciandos de matemática bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID da Universidade Tecnológica Federal do Paraná Câmpus Toledo.

Dessas discussões percebeu-se a necessidade de fortalecer e incorporar o uso de vídeos em sala de aula, pois como aponta Trojack e Silva (2013, p. 1) é “crescente o acesso ao *YouTube*, pessoas conseguem ficar famosas da noite para o dia por mostrarem ou fazerem coisas inusitadas. A razão disto é por que os vídeos têm um poder motivacional muito grande e ainda pouco explorado”. Esse fato é corroborado por Júnior (2013, p. 17) ao afirmar que “a linguagem do vídeo responde à sensibilidade dos jovens e da grande maioria da população adulta, são dinâmicas, dirigem-se antes à afetividade do que à razão”.

Nessa problemática, surgiu a ideia de criar vídeos que pudessem ser utilizados em salas de aula, com um formato motivacional. Inicialmente foram apresentados nos colégios parceiros do PIBID e posteriormente distribuídos ao público geral.

No texto aqui proposto, inicialmente discutimos a importância do uso de tecnologias em sala de aula, com enfoque na produção de vídeos, em seguida, apresentamos nossa experiência com a produção, edição e publicação de vídeos, e, por fim, apresentamos nossas conclusões a respeito dessa experiência.

¹ Graduando de Licenciatura em Matemática na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – Câmpus Toledo. E-mail: pablo-sdw@hotmail.com.

² Graduando de Licenciatura em Matemática na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – Câmpus Toledo. E-mail: claudia.borg@hotmail.com.

³ Graduando de Licenciatura em Matemática na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – Câmpus Toledo. E-mail: n.aadhy@hotmail.com.

⁴ Graduada em Licenciatura em Matemática. Professora no Colégio Estadual Luiz Augusto Morais Rego tendo participado do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. E-mail: elinalvag@gmail.com.

Produção de vídeos como proposta de ensino e aprendizagem

Durante as aulas de matemática, muitas vezes os professores se veem desafiados a levar algo novo para a sala de aula, a fim de fazer com que seus alunos se interessem mais. Dentre inúmeras alternativas para inovar as aulas, muitos professores optam pelo uso de tecnologias, como por exemplo, a exibição de vídeos relacionados a conteúdos matemáticos. Porém, nem todos possuem uma orientação adequada sobre o uso dos mesmos, e acabam prejudicando ainda mais o rendimento das aulas.

Conforme apontam Moran, Masetto e Behrens *apud* Júnior (2013, p. 18) apresentam alguns benefícios que os vídeos podem trazer para a sala de aula, tais como:

[...] maior interesse (linguagem familiar); aulas mais atraentes, pois os vídeos estimulam a participação e as discussões; maior desenvolvimento da criatividade; melhor fixação dos assuntos principais pelo aluno e complementação das discussões do material impresso.

Pensando nesse aspecto, Moran (1995) discorre sobre a utilização de vídeos em salas de aula, apresentando momentos nos quais devem ou não ser utilizados, bem como apresenta medidas a serem tomadas antes da exibição. Segundo ele, um dos momentos propícios para a utilização de um vídeo é a introdução de algum conteúdo, tendo em vista que um bom vídeo é interessantíssimo para despertar a curiosidade e a motivação para novos temas. Isso facilitará o desejo de pesquisa nos alunos para aprofundar o assunto do vídeo e da matéria. Além disso, o vídeo também pode ser usado como ilustração do conteúdo, ou seja, possibilitar que os alunos vejam cenários desconhecidos e realidades distantes.

É importante que os vídeos sejam utilizados somente em aulas nas quais o conteúdo que eles exibem façam algum sentido para os alunos, de modo que o vídeo não se torne apenas um passatempo para as aulas de matemática. Vale ressaltar que o uso exagerado do vídeo diminui a sua eficácia e empobrece as aulas.

Os vídeos a serem passados em sala devem ser previamente assistidos e analisados pelo professor, de modo, que após a sua exibição, o mesmo possa mediar uma discussão sobre o que foi assistido, fazendo uma conexão com o conteúdo proposto em sala.

Sobre a duração dos vídeos, após observações feitas em sala de aula e de estudos realizados nas áreas da psicologia e neurociências, a pesquisadora Tracey Tokuhama-Espinosa revela que a capacidade do aluno de reter informações se esgota em apenas 10 ou 20 minutos, ou seja:

[...] não há aula de apenas 20 minutos, é preciso trocar constantemente de assunto. É preciso mudar a pessoa, o lugar ou o assunto continuamente, para que esse relógio

que conta os 20 minutos recomeça sempre, mantendo os estudantes atentos (TOKUHAMA-ESPINOSA, 2011).

O vídeo é visual, sensorial e utiliza linguagens que interagem entre si, “somos atingidos por todos os sentidos e de todas as maneiras” (MORÁN, 1995, p. 28). O vídeo, quando bem elaborado, atrai a atenção do aluno de uma forma muito significativa, o que pode lhe proporcionar uma melhor compreensão. Ele abre novas perspectivas de interpretações, de olhar, de perceber e avaliar com mais profundidade o conteúdo estudado.

Após entender os motivos principais do uso recomendado dos vídeos na sala de aula, foi que uma equipe de alunos bolsistas do Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Câmpus Toledo iniciou os seus trabalhos, conforme apresentado na seção a seguir.

Uma experiência

A equipe, composta por quatro acadêmicos, que ficou conhecida como *Os Pibidianos*⁵, trabalha com a criação de roteiros, gravação e edição dos vídeos, tendo como objetivo, elaborar materiais pedagógicos que sirvam de auxílio nas aulas de matemática, nos mais diversos anos da Educação Básica.

2370

Baseados alguns autores que discutem a produção de vídeos, como Vargas, Rocha e Freire (2007) e Moran (1995), desenvolveram um padrão próprio de elaboração de roteiros, que possuem um conteúdo matemático específico por meio do qual procuram estabelecer uma relação entre a história, a explicação formal, aplicações no cotidiano e resoluções de problemas desse conteúdo, acompanhada por cenas de humor.

Após o roteiro ser avaliado pelos professores responsáveis, tem-se início as gravações dos vídeos, realizadas na própria instituição de ensino, a qual dispõe de um laboratório⁶, adaptado pelos próprios alunos e apropriada para tais atividades, como o uso de fundo verde e da lousa digital, conforme podemos observar na Figura 1. Os equipamentos eletrônicos utilizados para as gravações são disponibilizados pela instituição, aos cuidados de um técnico em áudio visual.

⁵ Para maiores informações acesse: <<https://www.youtube.com/channel/UC6W3OwTWjzt2whcSPCnnb-w>>.

⁶ O laboratório utilizado é o Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores – LIFE.

Figura 17 - Fundo Verde e Lousa Digital



Fonte: Dos autores, 2014

Por fim, as gravações são editadas, também pelos alunos integrantes da equipe, com a utilização de um *software* de edição de vídeo. Durante as edições, são acrescentados trechos de filmes, músicas, desenhos, dentre outros efeitos visuais, com o intuito de chamar a atenção dos espectadores. Procurando sempre se ater a detalhes, como a preocupação com os direitos autorais destes trechos/partes retirados. Ao final das edições, os vídeos são postados no canal do *YouTube*, facilitando o acesso destes para o público.

Com o intuito de divulgar os vídeos já criados, os quatro professores colaboradores do PIBID levaram os vídeos já desenvolvidos (num total de quatro, sendo um sobre porcentagem, outro sobre a história dos números, outro de divulgação e outro da gincana da matemática) para suas respectivas escolas, a fim de auxiliar nas aulas e de promover o trabalho dos pibidianos. Os resultados obtidos foram extremamente satisfatórios, motivando a equipe a continuar com os trabalhos.

Os vídeos já criados têm um caráter humorístico e, de início, serviriam apenas como auxílio didático para as aulas de matemática. Porém, a equipe *Os Pibidianos* percebeu que a ideia de ensinar matemática de forma divertida pode proporcionar um possível encaminhamento para que eles, como licenciandos, se tornem docentes inovadores.

Conclusão

Vimos que a utilização de vídeos como recurso didático aproxima os alunos do cotidiano, das linguagens de aprendizagem e da comunicação. Com isso, é preciso aproveitar esta expectativa para atrair a atenção do aluno para introduzir assuntos pedagógicos.

No momento que foram criadas as videoaulas foi possível sentir um resgate da juventude, e tirar o paradigma de que a matemática é uma matéria chata e sistematizada. Assim como a arte do cinema e da literatura, os vídeos conseguem sensibilizar o jovem a gerar diversas perspectivas sobre o mundo.

Boas experiências devem ser compartilhadas. Saberes que ajudam, fortalecem e melhoram a educação matemática devem ser discutidos e aplicados. Para o futuro, é preciso

estabelecer grandes metas, e ao passo da conscientização e reforma, sempre haverá um progresso significativo.

Referências:

JÚNIOR, Evanízio Marinho de Menezes. **O uso de vídeo-aulas de matemática como metodologia para a melhoria da qualidade do ensino nos anos iniciais na escola municipal Henrique Dias no Município de Porto Velho.** 2013. 59 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática) – PROFMAT – Polo da Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho.

MORAN, José Manuel. **O vídeo na sala de aula.** Comunicação & Educação, São Paulo, ECA-Ed. Moderna, v. 2, p. 27-35, jan./abr. 1995.

SILVA, Ana Maria. **O vídeo como recurso didático no ensino da matemática.** 2011. 198 f.. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – PRPPG, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

TOKUHAMA-ESPINOSA, Tracey. **Atenção dos alunos dura só 20 minutos.** 2011. Disponível em: <<http://www.universitario.com.br/noticias/n.php?i=11818>>. Acesso em: 18 set. 2014.

TROJACK, Clarissa Lopes; SILVA, Sidnei. **Produção de Vídeos Digitais na Educação Matemática.** In: Congresso Internacional de Ensino de Matemática, VI, 2013, Canoas. **Anais...** Canoas: Universidade Luterana do Brasil – ULBRA, 2013.

VARGAS, Ariel; ROCHA, Heloísa Vieira da; FREIRE, Fernanda Maria Pereira. Promídia: produção de vídeos digitais no contexto educacional. **Novas Tecnologias da Educação.** CINTED- UFRGS, v. 5, n 2, dezembro. 2007.

2372

TEOREMA DE PICK: PROPOSTA DE UM TRABALHO INTERDISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Alexandra de Oliveira Abdala Cousin¹
Jéssica Augusta Marchiori Rodrigues²
Miriam da Silva Castro Furlan³

Resumo: Este trabalho visa mostrar a importância de um ensino interdisciplinar nas escolas de Educação Básica dando enfoque às disciplinas de Matemática e Geografia. Partindo do conceito de interdisciplinaridade e trabalhando no estudo de áreas em Matemática, juntamente com o estudo de mapas em Geografia, e apresentando algumas atividades que perpassam essas disciplinas mostraremos a possibilidade de se trabalhar conceitos matemáticos correlacionando com outra área de conhecimento. Também abordaremos um importante resultado da Matemática, o Teorema de Pick, como uma alternativa para calcular áreas de superfícies planas. Esta proposta foi aplicada como uma das atividades do PIBID em eventos científicos e semanas culturais nas escolas parceiras nas quais o projeto estava sendo desenvolvido. O trabalho prioriza a inter-relação das disciplinas, apontando uma alternativa para professores da Educação Básica no desenvolvimento de alguns conceitos matemáticos.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Matemática. Teorema de Pick. Pibid.

Introdução

A interdisciplinaridade é uma proposta de abordagem metodológica na qual percebemos, em diversas situações, que os alunos se sentem mais motivados em trabalhar determinados conteúdos disciplinares. Ou seja, relacionar um conteúdo com mais de uma disciplina proporciona ao aluno uma aprendizagem mais significativa, uma vez que abstrai a aparência fragmentada das disciplinares escolares.

A Matemática e a Geografia, apesar de suas particularidades específicas, se relacionam em vários conteúdos trabalhados em sala de aula; um deles é o estudo de áreas de figuras planas em Matemática e mapas em Geografia. Trabalhar esses conteúdos simultaneamente pode ser muito produtivo, de tal forma que o professor pode desenvolver trabalhos com seus alunos com mapas e dados que envolvam a própria região em que estão inseridos, como será proposto nesse trabalho.

Por outro lado, o Teorema de Pick, um importante resultado da Matemática, em especial, é uma ferramenta particular para a abordagem de áreas de superfícies planas, e pode ser aplicado em diversas situações envolvendo o conceito de mapas. Além disso, com a utilização de mídias tecnológicas podemos oportunizar ao aluno uma interação maior com a sua realidade.

¹ Coordenadora do Projeto PIBID/MAT aoacousin@gmail.com

² jessica-amr@hotmail.com

³ mcfurlan@hotmail.com

A Interdisciplinaridade na Educação Básica

Para abordar um tema que envolve a interdisciplinaridade partiremos da conceituação deste termo. Segundo Aiub,(2006, p.108): “o termo interdisciplinaridade é composto por três termos: *inter* – que significa ação recíproca, ação de A sobre B e de B sobre A; *disciplinar* – termo que diz respeito à disciplina, do latim *discere* – aprender, *discipulus* – aquele que aprende”. Assim, a interdisciplinaridade pode ser entendida como sendo uma relação entre disciplinas num contexto específico. Por outro lado, segundo Freire (1987, apud THIESEN, 2008):

A interdisciplinaridade é o processo metodológico de construção do conhecimento pelo sujeito com base em sua relação com o contexto, com a realidade, com sua cultura. Busca-se a expressão dessa interdisciplinaridade pela caracterização de dois movimentos dialéticos: a problematização da situação, pela qual se desvela a realidade, e a sistematização dos conhecimentos de forma integrada.

Assim, adotaremos nesse trabalho essa conceituação.

Indicando a importância e necessidade de uma prática interdisciplinar ativa nas escolas e de uma aprendizagem significativa e não fragmentada, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná (DCE's-PR, 2008) aborda que:

2374

No ensino dos conteúdos escolares, as relações interdisciplinares evidenciam, por um lado, as limitações e as insuficiências das disciplinas em suas abordagens isoladas e individuais e, por outro, as especificidades próprias de cada disciplina para a compreensão de um objeto qualquer. Desse modo, explicita-se que as disciplinas escolares não são herméticas, fechadas em si, mas, a partir de suas especialidades, chamam umas às outras e, em conjunto, ampliam a abordagem dos conteúdos de modo que se busque, cada vez mais, a totalidade, numa prática pedagógica que leve em conta as dimensões científica, filosófica e artística do conhecimento (DCE's, 2008, p.27)

Portanto, ter uma prática escolar interdisciplinar não significa deixar de lado os conteúdos científicos específicos de uma área do saber, mas sim mostrar aos alunos que, na maioria dos casos, conseguimos ligar e inter-relacionar estes conteúdos.

A Importância da Interdisciplinaridade na Educação Básica

O professor que correlaciona um conteúdo com o cotidiano e com outras disciplinas ajuda a motivar e oportuniza ao aluno a construir novos conhecimentos. Assim, a interdisciplinaridade se torna cada dia mais fundamental na educação e, as orientações

metodológicas que fazem uso da mesma se tornam cada vez mais necessárias no campo educacional.

A interdisciplinaridade vem se constituindo em foco principal de discussão no campo educacional. A organização do currículo escolar tradicional, composto por disciplinas que se justapõe sem algum tipo de inter-relação mútua, é apontada como responsável de uma formação fragmentada, baseada na dissociação e no esfacelamento do saber (PIRES, 2000, p.74).

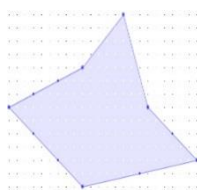
Ora, para resolvermos um problema matemático é necessário lê-lo e entendê-lo corretamente e, para isso, saber interpretar textos, pontuar corretamente, ferramentas da Língua Portuguesa, são fundamentais. Da mesma forma, em Geografia para entendermos mapas, gráficos e tabelas devemos que ter conhecimentos matemáticos para interpretar as escalas, os sistemas de medidas, por exemplo.

Dessa forma nós professores não podemos ver nossa disciplina como única, o processo ensino-aprendizagem não pode nem deve ser fragmentado como se cada disciplina fosse uma caixinha isolada, o processo é um todo e precisamos cada vez mais abrir nossa mente para esse fato, pois assim teremos alunos motivados em sala de aula. (BENETI, Marcelo. Acesso em 16 de setembro de 2014)

2375

Uma Aplicação do Teorema de Pick

A Fórmula de Pick é um teorema importante na Matemática, publicado em 1899 por George Alexander Pick, como um recurso interessante para o cálculo de área de polígonos simples com vértices sobre os pontos de intersecção das retas de uma malha quadriculada. Como mostra a figura abaixo;



A Fórmula de Pick é dada por:

$$A = \frac{1}{2}B + I - 1$$

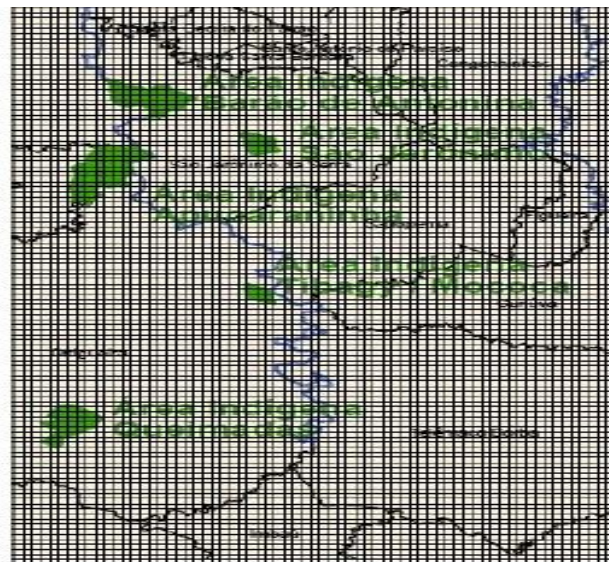
Onde, a Área (A) do polígono simples (P) é dada por B, que é o número de pontos de fronteira e I, que é o número de pontos interiores. É importante ressaltar que quanto menor o quadriculado da malha, mais próxima da área exata a fórmula de Pick irá calcular.

Este teorema é pouco estudado no Ensino Regular da Educação Básica, no entanto, sua aplicação no estudo de áreas de superfícies, acoplado ao estudo de mapas, torna a aprendizagem de Matemática e Geografia, nos âmbitos estudados, mais significativos.

Para o estudo de mapas é possível aplicar o Teorema de Pick em diversos contextos. Por exemplo, com o uso mídias tecnológicas pode-se buscar imagens de satélite, como segue.

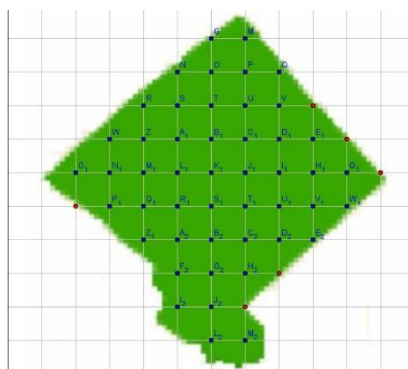
A imagem abaixo foi retirada do trabalho “Da Teoria para a Prática: Um Trabalho Interdisciplinar Envolvendo Matemática e Geografia”, minicurso ministrado pelas autoras deste trabalho no evento do Erematsul – 2013, realizado em Santa Maria – RS.

Foram apresentadas propostas de atividades, as quais podem ser utilizadas por professores da Educação Básica em sala de aula, por meio de dados estatísticos oficiais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); artigos científicos, e bibliografias relacionadas à colonização indígena (áreas destacadas de verde) no Estado do Paraná.



2376

FONTES: Divisas Municipais: ITCG - 2006
 Hidrografia: Mapeamento Sistemático 1: 50.000
 Presença Indígena: SEAE - Assessoria para Assuntos Indígenas – 2008



Chamemos então de P o polígono delimitado em verde, que representa a área indígena de Marrecas (PR). Temos, nesse caso, $B = 6$ e $I = 50$. Utilizando a Fórmula de Pick dada por:

$$A = \frac{1}{2}B + I - 1$$

temos:

$$A(P) = 52.$$

Como cada célula da malha equivale a

$$3,24\text{km}^2$$

obtemos a área total, que corresponde a $168,48\text{km}^2$, ou seja: 16,848 ha

Este é apenas um exemplo onde o Teorema de Pick foi utilizado para o estudo de áreas geográficas. A partir deste observamos que podemos trabalhar a interdisciplinaridade em sala de aula, onde o professor ainda pode explorar mapas locais, e outros conceitos, fazendo assim, o ensino e a aprendizagem mais dinâmica e significativa para o aluno.

Considerações Finais

Há décadas os educadores procuram formas de superar a fragmentação do conhecimento buscando tornar a aprendizagem um processo significativo para crianças e jovens. Inserido nesse processo, o ensino da Matemática vem sofrendo transformações ao longo dos últimos anos com o intuito de tornar-se prazeroso para o aluno e, dessa forma, contribuir para a melhoria do seu aprendizado.

2377

Neste sentido é que, através deste trabalho, procuramos destacar a importância da educação interdisciplinar e apresentamos uma proposta de trabalho envolvendo duas disciplinas.

A interdisciplinaridade visa garantir a construção de um conhecimento globalizante que rompe os limites das disciplinas. Inicialmente pode parecer um trabalho difícil para o professor, pois pressupõe uma mudança de atitude em busca do contexto do conhecimento, mas é uma oportunidade de ampliar seus conhecimentos em outras áreas e melhorar a interação com os colegas de trabalho.

Referências

AIUB, MONICA. **Interdisciplinaridade: da origem à atualidade**. Revista O Mundo da Saúde. jan.-mar 2006, s.p. Disponível em http://www.saocamilo-sp.br/pdf/mundo_saude/34/interdisciplinaridade.pdf (Acesso em 16 set. 2014)

BENETI, MARCELO. **A Importância do Trabalho Interdisciplinar**. Disponível em: <http://meuartigo.brasilecola.com/educacao/importancia-trabalho-interdisciplinar.htm>. (Acesso em: 16 setembro 2014.)

DCN. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica: Matemática.** Secretaria de Estado da Educação do Paraná. 2008.

PIRES, CÉLIA M. C. **Currículos de matemática: da organização linear à idéia de rede.** São Paulo: FTD, 2000.

THIESEN, JUARES DA SILVA. **A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem.** Revista Brasileira de Educação. Set/Dez. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782008000300010&script=sci_arttext (Acesso em 16 set. 2014)

TEORIA DAS CORES - UMA PROPOSTA DIDÁTICA

Marcello Goulart¹

Jackelini Dalri²

Ivanilda Higa³

Resumo: Este trabalho apresenta uma sequência didática para o ensino da teoria das cores, para o segundo ano do Ensino Médio, em um colégio da rede pública estadual, no município de São José dos Pinhais, Paraná, no âmbito do projeto PIBID de Física da UFPR. O objetivo da proposta de ensino é, partindo das concepções prévias dos alunos sobre a luz e a visão, abordar o sistema aditivo de formação de cores com a luz (RGB) e o processo subtrativo (CMYK), por meio de um conjunto de atividades. A proposta é organizada em 5 etapas: 1) aplicação de um questionário para investigar as concepções prévias sobre luz, visão e formação de cores; 2) aula sobre a luz branca, espectro visível e grandezas físicas relacionadas a ondas; 3) aula sobre os processos de formação de cores (luz) aditivo e subtrativo; 4) aula abordando absorção e reflexão seletiva; 5) aplicação de um questionário sobre os assuntos tratados.

Palavras-chave: Teoria das cores. Ensino de física. Proposta de ensino. PIBID.

Introdução

A interação entre a luz e a matéria e luz e visão são assuntos que necessariamente tem que ser abordados quando se trabalha com a teoria das cores. Muitos alunos do Ensino Médio têm dificuldade em aprender estas interações somente através do estudo da óptica geométrica. O estudo das cores serve como reforço para compreensão de fenômenos físicos como reflexão da luz, refração da luz, propagação retilínea da luz, formação de imagens por lentes, espectroscopia e até patologias ligadas ao olho humano. Ao se pesquisar sobre o tema fazendo o uso da internet as buscas sobre teorias das cores recaem em uma variedade de artigos e *sites* que tratam do assunto, mas quase não tratam sobre pigmentos e muito pouco sobre luz. Neste sentido, este trabalho apresenta um conjunto de atividades a serem realizadas em sala de aula e que poderá servir de suporte didático para outros professores abordarem este importante conteúdo no Ensino Médio.

2379

Objetivos

Neste trabalho é apresentada uma proposta didática para o ensino de Teoria das Cores no Ensino Médio. A proposta de ensino foi elaborada pelo bolsista de iniciação à docência, sob orientação das professoras supervisora e coordenadora do projeto PIBID do curso de Licenciatura em Física. Os objetivos da proposta didática são os seguintes:

¹Licenciando em Física, Universidade Federal do Paraná. Bolsista PIBID. E-mail: marcello.goulart@gmail.com

²Supervisora PIBID, Professora de Física do Colégio Estadual São Cristóvão. E-mail: jackedalri@gmail.com

³Coordenadora PIBID, Professora vinculada ao DTPEN, Universidade Federal do Paraná. E-mail: ivanilda@ufpr.br

- a) Mostrar que a luz branca é a composição de vários outros comprimentos de ondas, assim introduzir o aluno no estudo e compreensão do espectro visível, reforçando grandezas físicas como comprimento de onda e frequência.
- b) Trabalhar o processo aditivo (RGB) e o subtrativo (CMYK) explicando a formação das cores e seus processos de absorção e reflexão seletiva, objetivando que o aluno compreenda como ocorre a interação luz–objeto, luz–visão e que a cor que percebemos de um objeto não depende só do objeto, mas também da fonte que o ilumina.

Teoria das Cores: a proposta didática

Tomar como ponto de partida das atividades uma investigação sobre as concepções prévias dos alunos nos ajuda a compreender quais as dificuldades e limitações que podem dificultar o aluno de construir um novo conhecimento. Na óptica, muitas concepções alternativas violam as leis da física, como, por exemplo, o olho sendo um emissor de luz e não um receptor, dificuldades de compreender grandezas físicas relacionadas à propagação da luz e à interação entre a luz, matéria e visão. Estas informações são importantes na elaboração de uma proposta de ensino, pois servem como balizadoras para o professor colocar o aluno em situações aonde só o seu conhecimento em si não é suficiente para explicar uma determinada situação, e, assim, a necessidade de adquirir novos conhecimentos o leva à construção de um novo conhecimento. Dessa maneira, a forma de explicar determinada situação e “o planejamento a serem realizados têm como ponto de partida uma análise dos temas com o qual o professor poderá localizar aqueles problemas mais relevantes...” (DELIZOICOV, 2001, p.137).

Para promover uma aprendizagem dos conteúdos de óptica pelos estudantes, “acreditamos que experimentos e fenômenos cromáticos poderão auxiliá-los a proporcionar um aprendizado mais contextualizado e significativo da Óptica” (MELCHIOR e PACCA, 2004, p. 1). Por isso optamos por utilizar recursos experimentais para o ensino da Teoria das Cores, por se tratar de um conteúdo extremamente visual, promovendo, assim, a observação dos fenômenos abordados.

As atividades

O trabalho começa com a aplicação de um questionário (ANEXO 1) para investigar os conhecimentos prévios dos alunos sobre luz e cor. Após a análise das respostas deste questionário o professor, antes de desenvolver as demais atividades, já está ciente das dificuldades dos alunos em relação ao conteúdo a ser tratado.

Na primeira aula, com auxílio de slides, é feita uma abordagem histórica sobre a decomposição da luz branca, demonstrando como o cientista Issac Newton a fez utilizando um prisma. Ainda fazendo o uso de slides, mostra-se o “espectro da luz solar” ressaltando aspectos como comprimento de onda e frequência. Finalizando a primeira aula, é feita uma demonstração experimental da decomposição da luz utilizando-se um prisma, que decompõe a luz branca em suas componentes, projetadas sobre um papel branco.

Na segunda aula, também com o auxílio de slides, é abordado o processo aditivo (RGB - vermelho, verde, azul) e subtrativo (CMYK - ciano, magenta, amarelo e preto) de formação de cores. Explica-se sobre as duas células fotossensíveis que se encontram na retina (cones e bastonetes), responsáveis pela captação da luz e a diferenciação das cores dos objetos. Utilizando-se um canhão de luz, projeta-se no teto ou na parede da sala de aula o diagrama de cores do processo aditivo - RGB - (FIGURA 1), explicando-se e visualizando-se com o auxílio da demonstração experimental o processo da formação das cores de luz secundárias e da luz branca.



2381

Figura 1 – Canhão de luz utilizado na abordagem de teoria das cores.

Na terceira aula, aborda-se o processo de absorção e reflexão seletiva da luz, objetivando-se a compreensão pelo aluno da relação entre a cor de um objeto e a visão. Como recursos didáticos, serão utilizados slides produzidos no Microsoft Power Point.

Finalizando o conjunto de atividades, na quarta aula aplica-se novamente o questionário utilizado para sondar as concepções prévias dos estudantes, a fim de, por meio de um comparativo entre as respostas encontradas no questionário prévio e nesta aplicação pós-aulas, avaliar o quanto as atividades ajudaram os alunos a compreender os assuntos tratados.

Desenvolvimento da proposta didática e algumas reflexões

Este trabalho está sendo desenvolvido com alunos do segundo ano do Ensino Médio regular do Colégio Estadual São Cristovão, localizado no município de São José dos Pinhais, Paraná.

Até a submissão deste texto, foi aplicado o questionário para sondagem das concepções prévias a duas turmas, dentre as quais 45 alunos responderam o questionário. Deste questionário prévio, duas questões foram analisadas: a questão 5 e a questão 6 (vide anexo), por tratarem-se de questões relacionadas à formação e percepção das cores. Os resultados desta análise nos indicam que os alunos desconhecem a teoria das cores da luz, sendo que alguns utilizam como base para tentar responder às questões o conhecimento que possuem sobre a teoria das cores relacionadas à pigmentação, tal como aprendem na disciplina de arte, para explicar a formação de uma determinada cor. A luz branca não é entendida como sendo a composição de vários comprimentos de onda, assim desconhecem os processos de absorção e reflexão seletiva da luz e não entendem o olho como um receptor desta luz refletida. Para a maioria dos alunos a explicação para cor de um objeto está relacionada com o fato de a cor ser para eles uma característica do objeto e que o olho apenas a percebe, sem associar de maneira alguma esse processo com a luz refletida e a visão. O mecanismo pelo qual percebemos as cores também não é bem compreendido; os estudantes acreditam que a cor é formada diretamente no olho sobre a retina, desconhecendo a função do cérebro como o interpretador de impulsos nervosos enviados por células fotossensíveis localizadas na retina do olho.

2382

A realização da proposta didática (sequência de aulas) acontecerá entre os dias 22 de setembro e 06 de outubro.

Reflexões finais

Espera-se que ao término das atividades os alunos compreendam os processos de formação de cores e consigam reformular suas concepções sobre a interação da luz com a matéria e da luz com a visão, explicando esses eventos físicos de uma maneira científica e não de senso comum.

Referências

- DELIZOICOV, D. Problemas e problematizações. In: PIETROCOLA, M. (org.) **Ensino de Física**: Conteúdo, metodologia e epistemologia em uma concepção integradora. Florianópolis: Editora da UFSC, 2001.
- HARRES, J. B. S. Um teste para detectar concepções alternativas sobre tópicos introdutórios de Ótica Geométrica. Caderno Catarinense do Ensino de Física, v.10, n.3, p.220-234, 1993.

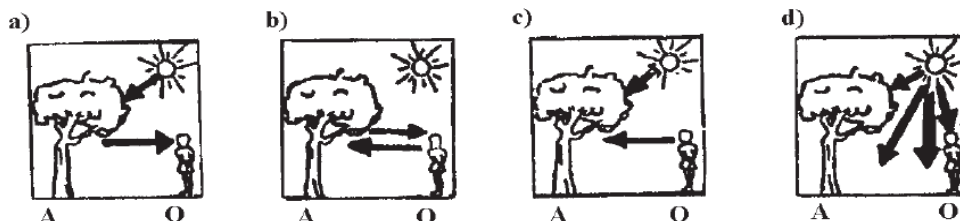
MELCHIOR, S.C.L. e PACCA, J.L.A. Concepções de cor e luz: A relação com as formas de pensar a visão e a interação da luz com a matéria. Atas do IX encontro nacional de pesquisa em ensino de física, Sociedade Brasileira de Física, 2004.

Anexo 1 – Questionário

Nome: _____ nº _____ Turma _____ data ____/____/____



1 - Quais as condições necessárias para vermos nitidamente um objeto?
 2 - As figuras abaixo representam uma fonte de luz S (Sol), um objeto A (árvore) e um observador O (menino). Qual das alternativas abaixo melhor representa o modo pelo qual podemos enxergar um objeto?(adaptada de Barros et alii, 1989).



3 - Vê-se todas as cores em um arco – íris?

sim não não sei. Justifique a resposta.

4 – Explique porque em um dia de sol uma camiseta de cor preta esquenta mais que uma de outra cor.

5 - Em um espetáculo há uma parede branca. Projeta-se, em um mesmo lugar nesta parede, um feixe de luz vermelha e outro, de luz verde.

a) No lugar onde os feixes se superpõem observa-se:

branco amarelo marrom não sei verde e vermelho outra cor :

b) Onde você imagina que esta cor se produz?

no espaço onde os feixes de luz se encontram no olho do espectador (sobre a retina) no cenário no cérebro do espectador. Faça um comentário ou um esquema justificando a resposta.

6 - Ao entrar em uma sala escura, um espectador pode notar a diferença entre um cenário vermelho, iluminado por luz branca, e um cenário branco, iluminado com luz vermelha?

sim não não sei. Justifique a resposta.

Referências do Questionário

GRF - Grupo de Reelaboração do Ensino de Física – Óptica 1, p.4,1988.

HARRES, J. B. S. Um teste para detectar concepções alternativas sobre tópicos introdutórios de Ótica Geométrica. **Caderno Catarinense do Ensino de Física**, v.10, n.3, p.220-234, 1993.

MELCHIOR, S.C.L. e PACCA, J.L.A. Concepções de cor e luz: A relação com as formas de pensar a visão e a interação da luz com a matéria. **Atas do IX encontro nacional de pesquisa em ensino de física**, Sociedade Brasileira de Física, 2004.

TEORIA E PRÁTICA: IMPORTÂNCIA DA OBSERVAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE DOCENTES

Sandra Caroline do Amaral¹
Ligia Lobo de Assis²

RESUMO: Observar é ver além do que se pode notar, é absorver informações para aprofundar sua pesquisa. É um método científico fundamentador da prática, relacionada com a teoria. No Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência pode-se ir além da formação mínima do curso superior, promovendo uma maior aproximação com a realidade escolar. O Projeto relaciona a pesquisa com a observação, coleta de dados, discussão e análises para melhoria dos problemas possivelmente encontrados. Por meio das observações que foram feitas em escolas em parceria com o projeto, notou-se fatores importantes para compararmos a teoria com a prática. Espera-se que nas próximas etapas, o PIBID possa contribuir efetivamente para a formação dos docentes tanto em nível médio como superior, bem como para a prática pedagógica dos professores das escolas da rede pública envolvidas no programa.

Palavras-chave: Observação. Pesquisa. Prática. Teoria.

Observação: a construção de um olhar

Para que haja uma melhor compreensão do que é ensinado na teoria, é preciso necessariamente da prática. A observação está presente nos cursos de Pedagogia, estagiando em níveis de ensino diferente. Agora se vivencia a prática novamente, sob a análise teórica, porém na área do Curso Normal, formador de docentes para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. A observação tem um papel revelador, contribuindo para a percepção da realidade com suas informações. “Prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação [...]” (SAVIANI, 2009, p.146).

A oportunidade que o PIBID oferece é extremamente importante para quem deseja uma formação diferenciada na área, pesquisando, analisando, observando e discutindo a realidade com a teoria, em um contexto de aproximação real com o seu campo de atuação: a Educação Básica. Toda análise é válida para o processo de formação de futuros professores e a prática desenvolvida pelo projeto se estende em escolas parceiras que permitem a observação e participação dos bolsistas de iniciação à docência.

O subprojeto do Curso de Pedagogia organiza-se, neste caso, em grupos de trabalho, que abordam os aspectos do contexto histórico da escola e do curso de Formação de Docentes e os documentos escolares, além daquele voltado à observação da prática pedagógica dos docentes do curso. Esta organização ocorre em razão da compreensão de que o trabalho

¹ Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário Internacional e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. E-mail: s_eu_c@hotmail.com

² Professora Coordenadora do Subprojeto PIBID Pedagogia UNINTER. E-mail: ligia.a @uninter.com

realizado nas salas de aula tem profunda ligação com a organização da escola, seu contexto e sua gestão.

A importância da observação na formação docente

Observação é um método científico, que é utilizado para registrar, comparar e concluir. Permite analisar as informações e acrescentá-las aos conhecimentos em nível de experiência. Observando a desigualdade da educação na nossa cidade e regiões metropolitanas, e as diferentes condições sociais presentes, o projeto se desenvolveu com objetivo principal sendo: a pesquisa aprofundada na relação entre o professor na escola e a educação atual. A área de observação é o Ensino Médio Integrado, a qual permite levantar dados sobre os métodos que os professores utilizam para ensinar os futuros docentes a exercer sua profissão. É através da pesquisa e observação que a realização desse estudo é possível. Relação entre teoria e prática, é a base do PIBID. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1997, p.43)

Nessa primeira etapa do projeto pode-se observar na prática, muito daquilo que é visto somente como teoria e registrar também que muitas vezes a teoria não é colocada na prática. Observa-se isso através das análises das metodologias e concepções de ensino com os quais cada professor trabalha dentro de um mesmo ambiente. Nesse período investigou-se o perfil dos alunos, compreendeu-se a expectativa de formação e o motivo de inserção, teve participação das atividades na formação dos alunos e muitos outros fatores que ajudaram a produzir registros das observações, análises individuais e coletivas a partir da coleta de dados.

A teoria é a base do conhecimento, mas é através da observação e vivência que se pode analisar, e concluir como funciona a teoria na prática, numa relação dialética. A articulação entre um fator e outro são fundamentais durante as observações. A observação possibilita analisar, de forma geral como tem se implementado atualmente, as políticas educacionais voltadas para o curso de formação de professores em nível médio, além de colocar-nos na prática da descrição, compreensão e interpretação dos agentes sociais que envolvem o ensino.

A articulação da relação teoria e prática é um processo definidor da qualidade da formação inicial e continuada do professor, como sujeito autônomo na construção de sua profissionalização docente, porque lhe permite uma permanente investigação e a busca de respostas aos fenômenos e às contradições vivenciadas (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 22).

2385

Observar possibilita o aperfeiçoamento da prática pedagógica, e é a principal fonte de informação. Precisa ser debatida com a teoria, para que possamos compreender onde a teoria está sendo colocada na prática. No PIBID é possível fazer parte dessa prática e executar a pesquisa por meio da observação, questionários, análises, e estudos. A observação é específica em uma área de pesquisa, o que permite que o tema seja aprofundado. No contexto das atividades realizadas no projeto, a observação das aulas de metodologias de ensino tem o objetivo de conhecer a dinâmica interna do processo de ensino e fazer a reflexão sobre os conhecimentos e a prática presente no curso de formação, que será a base sobre a qual as próximas ações pedagógicas serão elaboradas.

Participar do Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência é muito mais do que estar inserido dentro da escola pública. “É a possibilidade de desafiar, confrontar, refletir, repensar, reafirmar e questionar conceitos, concepções e práticas que permeiam a formação do licenciado em pedagogia” (CAPPELLETTI, 2013, p.13).

Durante o primeiro semestre do projeto, dando início a pesquisa, observou-se uma turma de aproximadamente quinze alunas, que estão no último ano do Curso Normal, na modalidade subsequente. Sua faixa etária é de vinte e quatro anos em média e percebe-se a existência de pequenos grupos na sala, o que acaba gerando conflitos e divergência durante as aulas. É importante ressaltar que praticamente todas já estão empregadas na área de educação, o que levaria a suposição do comprometimento com sua própria formação, tendo em vista que as alunas já tem contato com a complexidade da realidade onde irão atuar.

2386

A infraestrutura é boa e de forma geral as salas da escola observada são amplas, bem ventiladas e iluminadas, possuem quadros, mesa do professor, ventilador, televisão e quadro de avisos. Observou-se na sala cartazes de trabalhos realizados pelas alunas. Como estavam em final de período, pouca metodologia por parte dos professores foi observada durante as aulas, haviam muitos trabalhos escolares a serem entregues e apresentados em sala, regência e banca para realizarem.

Existe uma relação de proximidade entre alunas e professoras, o que nem sempre significa uma boa experiência, pois é necessário que haja limites quanto aos papéis e funções nessa relação para que o ensino e aprendizagem sejam bem encaminhados. Há somente uma professora que ministra duas disciplinas neste ano letivo: Metodologia do Ensino de História para o quarto e quinto período, e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Alfabetização para o terceiro período.

Percebeu-se que há uma grande diferença na cultura do curso subsequente em relação ao curso integrado, tanto na postura dos professores, quanto no comprometimento dos alunos. Para a próxima etapa de observações, duas matérias específicas serão enfatizadas: Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Alfabetização e Metodologia do Ensino de História.

Na próxima etapa de implementação das ações do PIBID, pretende-se desenvolver propostas para colaborar e contribuir com as escolas participantes do programa, enriquecendo o estudo dos bolsistas de iniciação a docência e o processo de ensino e aprendizagem na escola, além de projetos de minicursos serão colocados em práticas para contribuir com a formação inicial. Espera-se que agora com a observação já iniciada, com dados coletados e em fase de análise, o projeto e seus alunos possam desenvolver ações para beneficiar a formação tanto dos licenciandos quanto dos alunos do Curso Normal, buscando uma significativa melhoria da metodologia e prática nas escolas de formação de docentes.

Observações Importantes

2387

Através das observações pode-se relatar o quanto importante é a pesquisa do professor quanto ao seu trabalho não só em relação aos conhecimentos, mas também em relação à metodologia de ensino. A observação é um fator indispensável para o futuro profissional de pedagogia, pois é por meio dela que há a proximidade da realidade e nos permite analisar os fatores que compõe esse processo. O projeto como contribuição para a formação inicial é fundamental para quem quer se aperfeiçoar na sua profissão, é extremamente válido, pois vivenciar o cotidiano da escola possibilita rever conceitos para a uma futura prática, na busca da superação do falso dilema entre esta e a teoria.

Referências Bibliográficas

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

CAPPELLETTI, Neide Keiko; MARTINIAK, Vera Lúcia; SANTOS, Sydione. **Docência, reflexão e investigação no percurso da formação inicial**. Ponta Grossa: UEPG, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos:** A dialética entre perguntas e respostas. Chapecó: Argos; 2013.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação.** Jan./Abr. 2009.

SILVA, Mônica Caetano; URBANETZ, Sandra Terezinha. **O estágio no curso de Pedagogia.** 2 ed Curitiba: Ibpx; 2011.

TERMOQUÍMICA, FAZENDO E APRENDENDO

José Silveira Caldas Netto¹
Alessandra Camile Klingner Bagatin²

Resumo: Esta atividade foi realizada com os alunos do segundo do ensino médio, de um colégio estadual de Curitiba, no segundo semestre de 2013 no subprojeto de Química. Os conceitos abordados foram caloria, mudança de estado físico e calorimetria. Com o intuito de trazer para sala de aula o cotidiano do aluno e exercitar sua criatividade, trabalhando com apresentações de rádio, foto novela e apresentação oral.

Palavras-chave: Termoquímica. PIBID. Criatividade.

Introdução

Os conceitos de caloria, mudança de estado físico e calorimetria, foram trabalhados com os alunos do 2º ano do Colégio Estadual Paulo Leminski, Curitiba, PR. Tendo em vista a crescente utilização de tecnologia pelos alunos, e a dificuldade de entender os conteúdos programados para esta série, trabalhou-se nesta atividade com uma metodologia de caráter diferenciado, visando buscar uma aprendizagem significativa, onde os alunos realizassem a pesquisa do conteúdo, BOCK, *ENCHEN*, 2013) consideram que a experimentação desperta interesse entre os alunos, independente do nível de escolarização, uma vez que: tem caráter motivador, lúdico e vinculado aos sentidos. Em decorrência disso, pode-se aumentar a capacidade de aprendizado.

O trabalho desenvolvido teve como objetivo à abordagem dos temas de termoquímica de maneira colaborativa e em equipe, onde os trabalhos foram apresentados em forma de seminário, na forma de: programa de rádio, foto novela, vídeo, e apresentação oral.

A avaliação foi dividida entre os trabalhos apresentados em sala, a participação e o engajamento com o projeto desenvolvido, também foi aplicado uma avaliação teórica contendo os temas abordados nas apresentações, em sala e no laboratório.

Metodologia

Primeiramente pesquisaram-se os temas a serem trabalhados, tendo como base o livro didático adotado pela professora sendo escolhido o conteúdo de termoquímica, onde os alunos trabalharam com os seguintes conceitos: caloria, mudança de estado físico e calorimetria em seminário apresentado pelos alunos na forma de rádio, foto novela, vídeo e experiência. Como conceitos teóricos foram trabalhados as definições de reações endo e exotérmicas.

¹ Graduando em Licenciatura em Química pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, aluno do subprojeto do PIBID de Química.

² Licenciada em Química pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, ex- aluna do subprojeto do PIBID de Química.

Para a apresentação dos alunos, os seguintes temas foram escolhidos: mudança de estado físico, produção do vidro, rotulagem de alimentos, valor energético e construção de um calorímetro. Após a divisão dos temas, os alunos trabalharam em grupos de no máximo cinco alunos, cada grupo escolheu um tema e uma forma de apresentar. Como fonte inicial de pesquisa foi disponibilizado para os alunos um materiais de apoio, que continham informações que serviam de base para pesquisa, um “ponta pé inicial”.

Para um melhor desempenho nas apresentações, foi explicado para todos os grupos como elaborar o trabalho e como o mesmo deveria ser entregue, mostrando a eles como montar uma foto novela, um programa de rádio, o vídeo e a experiência. Posteriormente foi realizada uma aula no laboratório de informática, com o intuito de esclarecer as dúvidas e aprofundar os conhecimentos dos grupos em seus temas e metodologias de apresentação. Foi disponibilizado para os alunos mais duas aulas para o esclarecimento de possíveis dúvidas e realizar orientações na produção de suas artes.

Foram trabalhados em sua maioria artigos e matérias dos autores (NETO, JOLY e PORTILHO) redatores da revista Mundo Estranho[®] da editora Abril, por ser um revista séria com uma linguagem de fácil compreensão e acessível aos alunos.

2390

QUADRO 1: Plano de aula teórica e pratica

OBJETIVO(S): trabalhar com os alunos o tema termo química utilizando uma metodologia construtiva comparativa.			
Conteúdo(s)	Procedimentos metodológicos (Encaminhamento da aula)	Recursos didáticos	Procedimentos de avaliação
Físicoquímica Reações endotérmicas e exotérmicas	Explicar os seguintes conceitos de termoquímica. <ul style="list-style-type: none"> • O que é? • Como são classificadas as reações • Como é medida a energia? • O que é uma reação Exotérmica • O que é uma reação Endotérmica • O que é uma reação de reações de combustão • Exemplos: <ul style="list-style-type: none"> • Por que o carro anda? • Porque a água evapora? 	Quadro e giz; Vela, Ureia Água Béquier ou copo	Seminário
Referências	FONSECA, M.R. Marta da. QUIMIMICA: Meio ambiente, tecnologia 1-ed- São Paulo FTD 2010 (Coleção química, meio ambiente, cidadania, tecnologia V.2)		
observações	Duas Aulas de 45'		

FONTE: O Autor

Em Novembro de 2013, foram realizadas as apresentações, tendo em vista que, na semana da apresentação alguns grupos não haviam concluído suas atividades, dessa forma o

prazo para a conclusão dos trabalhos foi estendido. Mesmo tendo esse tempo extra para a entrega, houve um grupo que não o fez. Pode-se observar que os alunos se engajaram com o projeto, isso ficou claro em suas apresentações, sendo atendidos todos os pré-requisitos propostos: abordar o tema endotérmico e/ou exotérmico, ter criatividade e não ultrapassar cinco minutos. O que mais chamou a atenção foi o fato do grupo que falou sobre “a energia dos alimentos” ter se aprofundado no tema falando sobre a obesidade e propondo soluções e/ou iniciativas para combatê-la.

A avaliação constituiu em três médias (m1, m2 e m3) a m1 valendo meio (0,5) ponto avaliando a participação dos alunos nas aulas práticas, aulas de pesquisa, a m2 com peso de um e meio (1,5) pontos que constituía a apresentação do trabalho, sendo um ponto o trabalho escrito e meio ponto a apresentação em sala sendo somadas atribuindo valor de dois (2,0) pontos ao trabalho dos alunos. E a m3 uma avaliação teórica sobre o conteúdo, contendo oito, questões com peso de um (1,0) ponto.

Resumo dos trabalhos apresentados

Grupo 1: Energia dos alimentos

Metodologia aplicada: Rádio

O grupo realizou um roteiro onde as personagens eram dois nutricionistas, entrevistados e o radialista, entrevistador. Eles abordaram os temas: Como surge a obesidade? Como conseguimos ter energia e como manter um corpo saudável? Deram também a sugestão de procurar um nutricionista e realizar atividades físicas. Esse grupo baseou-se no site de saúde (TABELA NUTRICIONAL, 2014).

Grupo 2: Porque a água do chuveiro evapora (FONSCA, 2010)

Metodologia aplicada: Foto Novela

O grupo realizou seu trabalho montando uma história sobre os *Simpsons* com o tema “minha família” onde *Homer* pede a *Bart* que toma banho, ao final do banho *Bart* se questiona o porquê da água evaporar se ela não chega a 100°C, ele pergunta a *Lisa* sua irmã, que após uma pesquisa lhe responde que é por causa da *evaporação*. O grupo também abordou o conceito de calefação, e relatou que: “a cada cinco minutos de banho cerca de 5 litros de água evapora”.

Grupo 3: Calorímetro

Metodologia aplicada: Apresentação oral

2391

O grupo explicou como funciona um calorímetro, e como ele é montado. Relacionaram a diferença entre reações endotérmicas e exotérmicas, exemplificando com o gelo virando água e a água virando gelo, abordaram também o conceito de calor específico.

Grupo 4: Produção do vidro

O grupo explicou por meio de vídeo caseiro como é fabricado o vidro, enfatizando a alta temperatura necessária para realizar a fusão da areia com aditivos para a formação do vidro.

Avaliação

A avaliação das apresentações foi realizada de modo há verificar se os grupos cumpriram os seguintes quesitos: não fuga do tema proposto; abordar o conceito de transferência de energia, se a reação é endo ou exotérmica e respeitar o limite de tempo para a apresentação.

Na avaliação teórica foi cobrado os principais conceitos de termoquímica, como classificar as reações em endo e exotérmicas, a transferência de calor e quando ocorre, e as apresentações realizadas.

Conclusão

2392

Com a metodologia aplicada, observou-se que houve um maior entrosamento entre os alunos da turma, demonstrando que é possível abordar o tema de termoquímica em atividades em grupos. As apresentações dos grupos cumpriram todos os quesitos propostos, somente um grupo não apresentou a atividade proposta, devido ao não interesse com o projeto, deste modo sendo punido com o desconto de nota.

Na avaliação teórica observou-se que os alunos conseguiram diferenciar e classificar as reações em endo e exotérmicas, e verificar qual corpo perde e qual ganha calor. A principal dificuldade dos alunos foi no conto do calorímetro.

Pôde-se verificar um melhor entendimento e maior facilidade e coesão para falar sobre os conceitos trabalhos, quando comparado às avaliações dos alunos que participaram do projeto com os da turma que não participaram.

Para um melhor rendimento dos alunos e aperfeiçoamento do trabalho, os alunos poderiam ser levados ao laboratório e realizarem a construção de calorímetro de baixo custo e observar se como ele funciona.

Agradecimentos:

Agradecemos a CAPES, pelo incentivo financeiro e a PUCPR pela oportunidade de participar do projeto.

Bibliografia

BOCK, B.M. Ana; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, T.L. Maria de. **Psicologias uma introdução ao estudo de psicologias** - 13ªEd. – São Paulo; Saraiva 2001.

FOGAÇA, R.V. Jennifer. **Variação da Entalpia nas Mudanças de Estado Físico** disponível em <<http://www.alunosonline.com.br/quimica/variacao-entalpia-nas-mudancas-estado-fisico.html>> acesso em 15/11/2013.

FONSECA, M.R. Marta. **Química: Meio ambiente, tecnologia** 1-ed- São Paulo FTD 2010 (coleção química, meio ambiente, cidadania, tecnologia v.2)

JOLY, Luís. **Mundo Estranho, como é feito o vidro?** Disponível em <<http://mundoestranho.abril.com.br/materia/como-e-feito-o-vidro>> acesso em 15/11/2014

MUENCHEN, Cristiane. DELIZOICOV, Demétrio. **Ensino de Ciências e Tecnologia** em Revista Rio Grande do Sul Vol. 1, n. 1. Jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://srvapp2s.urisan.tche.br/seer/index.php/encitec/article/view/534/268>> Acesso em: 15/jun./ 2013

NETO, T. Fernando. **Por que sai vapor do chuveiro se a temperatura da água não chega a 100 °C?** disponível em <<http://mundoestranho.abril.com.br/materia/por-que-sai-fumaca-do-chuveiro-se-a-agua-nao-chega-a-100-c>> acesso em 15/11/2013

2393

PORTILHO, Gabriela. **Como é obtida a energia que faz nosso corpo funcionar?** Disponível em: <<http://mundoestranho.abril.com.br/materia/como-e-obtida-a-energia-que-faz-nosso-corpo-funcionar>> acesso em 15/11/2013

TABELA NUTRICIONAL, **A energia dos alimentos.** disponível em <http://www.tabelanutricional.com.br/blog/a-energia-dos-alimentos>> acesso em 15/11/2013

TESTE DA CHAMA: ANÁLISE DE UM EXPERIMENTO INVESTIGATIVO

Cleverton Miguel Müller¹
Matheus Ferreira²
Julia Piechontcoski Fernandes³
Edimara Zacarias dos Santos⁴

Resumo: O presente trabalho consiste em uma análise referente a um experimento demonstrativo investigativo realizado em laboratório com as turmas de primeiro ano do ensino médio. Para a turma A solicitou-se que fosse respondido um questionário e elaborasse um relatório, porém não foi repassada nenhuma informação de como proceder na montagem do mesmo. Para a turma B os mesmos itens foram solicitados, porém houve uma instrução antes da elaboração do relatório. Ao analisar tanto as questões quanto o relatório, observou-se que a turma A teve dificuldades em elaborar o relatório e a turma B o conseguiu com mais facilidade. Contudo, para as questões, a turma A teve melhor compreensão do conteúdo trabalhado em relação à turma B. O que indica que o relatório nem sempre é a melhor alternativa de sistematização da atividade.

Palavras-chave: Teste de chama. Experimentação demonstrativa investigativa. PIBID química.

Introdução

A necessidade de se investir em metodologias e estratégias na formação do conhecimento cognitivo do aluno é evidente, sendo a experimentação uma forma viável de se concretizar este objetivo (Suart e Marcondes, 2008).

O trabalho experimental de forma investigativa é um dos recursos que os professores têm utilizado para que os alunos tenham uma participação mais efetiva durante a aula. Para Lôbo (2012),

A proposta do experimento é importante no ensino e compreensão do método científico; o procedimento experimental pode aumentar a motivação dos alunos e ensinar-lhes as tarefas manipulativas e, a discussão dos resultados contribui para a aprendizagem dos conceitos científicos (LÔBO, 2012, p.430).

A abordagem problematizadora no ensino de ciências acresce o conhecimento dos estudantes, que são colocados em situação de realizar pequenas pesquisas, atingindo níveis atitudinais e procedimentais (Suart et al., 2009).

Hofstein e Lunetta, (2003) apud, Ferreira et al., (2010) citam:

Abordagem investigativa implica em, entre outros aspectos, planejar investigações, usar montagens experimentais para coletar dados seguidos da respectiva interpretação e análise, além de comunicar os resultados. Tal enfoque propicia aos alunos

¹ Acadêmico do Curso de licenciatura em Química / Unioeste; cleverton_meu@hotmail.com;

² Acadêmico do Curso de licenciatura em Química / Unioeste; mathaws@hotmail.com;

³ Acadêmica do Curso de licenciatura em Química / Unioeste; piechontcoskiju@hotmail.com;

⁴ Acadêmica do Curso de licenciatura em Química / Unioeste; eddymara.eds@gmail.com

libertarem-se da passividade de serem meros executores de instruções, pois busca relacionar, decidir, planejar, propor, discutir, relatar etc., ao contrário do que ocorre na abordagem tradicional (Hofstein e Lunetta, 2003 apud Ferreira et al., 2010, p. 102).

Para Francisco Jr. et al. (2008), a experimentação investigativa deve despertar nos estudantes um pensamento crítico, reflexivo e ainda, torná-los sujeitos de sua aprendizagem por meio do modo como levantam hipóteses, discutem com os outros colegas, refletem sobre um tema, entre outros uma educação investigativa é aquela em que há uma busca incessante, inquieta e permanente ao conhecimento (Francisco Jr. et al. 2008).

Sendo assim, a atividade experimental deixa de ser apenas uma ilustração da teoria e torna-se um instrumento riquíssimo do processo de ensino (Azevedo, 2004).

As experimentações demonstrativas podem ser chamadas de investigativas, pois cada aluno é levado a propor hipóteses sobre o problema trabalhado e analisar os resultados obtidos, sendo assim, levado a investigar a atividade experimental proposta em sala de aula (Lewis & Lomáscolo, 1998 apud Azevedo, 2004).

Esta atividade realizada teve por objetivo avaliar a construção do conhecimento e compreensão dos alunos frente aos questionamentos propostos em sala, antes e durante a atividade realizada e posteriormente por meio de um relatório.

2395

Metodologia

O presente trabalho se desenvolveu nas seguintes etapas:

Etapa 1: realizamos uma pesquisa bibliográfica referente ao experimento conhecido como *teste de chama*;

Etapa 2: elaboramos as questões para que os alunos respondessem durante a realização do experimento, sendo que duas destas os alunos responderam antes do desenvolvimento da atividade investigativa demonstrativa e as demais após a realização do experimento;

Etapa 3: escolhemos as turmas onde seriam realizadas as atividades investigativas, de acordo com o contexto teórico que estava sendo estudado em sala de aula;

Etapa 4: elaboramos o roteiro experimental do teste de chama;

Etapa 5: realizamos o desenvolvimento da prática demonstrativa investigativa que se baseava na utilização de um fio de níquel-cobre que era mergulhado na solução de sal ou no sal sólido e, assim, submetido à chama do bico de Bunsen, onde os alunos puderam observar possíveis alterações na coloração da chama inicial.

Etapa 6: solicitamos a elaboração de um relatório da prática, para ser entregue posteriormente;

Etapa 7: coletamos os dados;

Etapa 8: realizamos as análises dos dados.

Resultados

O presente trabalho consiste na análise das respostas dos estudantes às questões que os foram entregues, e dos relatórios que foram propostos.

As turmas escolhidas para a realização da atividade foram os primeiros anos A e B, do período matutino do Colégio Estadual Senador Atílio Fontana, em que cada aula durou 50 minutos.

Vale ressaltar que para os estudantes da turma B ocorreu um direcionamento de quais os principais tópicos que um relatório deve conter, tais como: capa, introdução, objetivos, metodologia, materiais, resultados, conclusão e bibliografia. E para a turma A, solicitamos apenas a elaboração de um relatório da prática realizada, na qual o desenvolvimento do mesmo seria explanado pelo professor de português em sala de aula.

2396

Observamos que os relatórios entregues pela turma B continham os itens citados em sala, sendo assim, satisfatório. Em relação à turma A, apenas um dos relatórios se apresentou mais coerente ao esperado. A diferença observada entre as turmas A e B foi que a turma B desenvolveu um relatório mais completo como foi solicitado, mas ainda caberia a apresentação de um “relatório base” para os mesmos, pois assim, eles compreenderiam melhor como se deve elaborar um relatório. Para a turma A, que não foi instruída como proceder na realização do mesmo, o resultado foi insatisfatório, pois o contexto descrito por eles não estava coerente ao tópico.

Apenas um grupo da turma A conseguiu elaborar o relatório conforme o entregue pela turma B. Alguns dos relatórios entregues pela turma B continham mais informações do que o solicitado, como por exemplo, no item Objetivo:

“Identificar os elementos químicos presentes nos sais das amostras”

Esse não era um dos objetivos propostos pela atividade experimental.

Pode-se concluir também, que os alunos buscaram referências ao modo de compreender o que foi explicado no laboratório, e outros, apenas copiaram o que acharam na internet, pois estes continham informações que não foram repassadas e elaboradas na prática.

Em relação às questões, de modo geral, os alunos da turma A (turma que não fez relatório completo) conseguiram perceber que existem diferentes tipos de sais além do sal cloreto de sódio, de uso comum, e que sua coloração frente ao teste de chama é característica de cada composto. Porém, apenas um grupo conseguiu compreender e respondeu por qual motivo a cor foi observada, devido à excitação do elétron; os outros grupos não responderam esta questão. Na turma B (a que realizou o relatório completo), os dados analisados foram pouco satisfatórios, pois os grupos não conseguiram concluir de forma clara os conceitos trabalhados não sendo possível responder adequadamente as questões propostas.

A atividade desenvolvida e as discussões no laboratório não foram suficientes para que os alunos compreendessem o que era esperado sobre o tema, pois o questionário entregue por eles, com exceção de um grupo, não continham respostas coerentes ao que foi solicitado, conforme o Quadro 1. As questões elaboradas foram respondidas no laboratório com os alunos, de forma investigativa, sendo estas discutidas concomitantemente a prática.

Quadro 1 - Respostas dos alunos referentes às questões propostas sobre o teste de chama.

Perguntas	Série A	Série B
O que acontece se diferentes soluções com sais forem expostas ao fogo?	- <i>Mudam de cor, derretem, algumas mudam de formas ou ficam duras, e o fogo muda de cor também.</i> - <i>Elas mudam de cor, e o fogo pode aumentar.</i>	- <i>Muda a cor, o fogo se expande.</i>
Já observaram sua mãe cozinhando e a água da panela escorre até o fogo? Qual a cor da chama? Por quê? Se fosse outro sal a cor seria diferente?	- <i>A cor fica laranja porque a água salgada entra em contato com o fogo, se fosse outro sal sim, já fizemos testes e mudou de cor a chama por causa de ser diferente a composição do sal.</i>	- <i>Sim, laranja porque o sal da comida e o fogo queima a parte que caiu.</i>
O que há de diferente nas substâncias cloreto de sódio, cloreto de cálcio e cloreto de potássio?	- <i>A cor muda de cada substância, a diferença esta no metal.</i>	- <i>A diferença é a cor que muda com cada substâncias de sal: Cloreto de Sódio, alaranjado; Cloreto de Cálcio, amarelo alaranjado; e Cloreto de Potássio, fica lilás.</i>
A qual conclusão você pode chegar a partir desses testes?	- <i>Não existe só um tipo de sal</i> - <i>Que com diferentes sais com o fogo a diferentes cores. O fogo com cores diferentes fez que comesçassem a utilizar o famoso fogo de artifício.</i>	- <i>Que cada substância que tem no sal quando ele se encontra com o fogo ou quando atinge ele muda de cor. Podemos usar no dia-a-dia, exemplo nos fogos e chama para identificar.</i>
Por que quando as soluções são colocadas ao fogo às chamas ficam coloridas?	- <i>Porque suas moléculas ou composição quando entram em contato com a chama elas sofrem metamorfose e acabam mudando de cor.</i>	- <i>Pelos seus componentes que existe no sal.</i>
Quem é o responsável pela mudança da coloração das chamas?	- <i>Os átomos.</i> - <i>Os compostos.</i> - <i>Os metais.</i>	- <i>Por causa dos metais que existem nos sais.</i>
Os prótons, nêutrons e elétrons estão envolvidos? Por quê?	- <i>Porque eles são excitados pela chama que os da energia.</i>	- <i>Porque os elétrons tem mais participação. Porque cada muda</i>

2397

		<i>para outra camada e volta para ela com que ela absorva energia, e que as mudanças de cor.</i>
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Dados do autor.

Conclusão:

Partindo das análises das respostas obtidas e relatórios entregues, destacaram-se pontos positivos e negativos em ambas as turmas. Tanto a turma A, quanto a turma B, tiveram suas respostas um tanto limitadas às explicações que o grupo PIBID fez durante a realização da atividade, devido ao fato de não terem conhecimento prévio sobre o conteúdo abordado. Porém, a turma A, demonstrou uma melhor compreensão, mesmo estando nas mesmas condições de conteúdo estudado pela turma B. Quanto à elaboração dos relatórios, não obtivemos resultados satisfatórios da turma A, mas na turma B, houveram muitos relatórios completos, com a desvantagem de a maioria estar como cópia fiel de relatórios prontos da internet.

Referências Bibliográficas:

AZEVEDO, M. C. P. S. - *Ensino por investigação: Problematizando as atividades em sala de aula.* cap. 2, p. 27. In: *Ensino de Ciências: Unindo a Pesquisa e a Prática.* São Paulo: Thomson Learning Ltda., 2004.

FERREIRA, L. H.; HARTWIG, D. R.; OLIVEIRA, R. C. *Ensino Experimental de Química: Uma Abordagem Investigativa Contextualizada.* **Química Nova Na Escola.** v. 32, n. 2, p. 101-106, mai. 2010.

FRANCISCO JR, W. E.; FERREIRA, L. E.; HARTWIG, D. R. *Experimentação Problematizadora: Fundamentos Teóricos e Práticos para a Aplicação em Salas de Aula de Ciências.* **Química Nova Na Escola.** n. 30, nov. 2008.

LÔBO, S. F. O trabalho experimental no ensino de química. **Química Nova.** v. 35, n. 2, p. 430-434, 2012.

SUART, R. C., MARCONDES, M. E. R. *Atividades experimentais investigativas: habilidades cognitivas manifestadas por alunos do ensino médio.* In: *Encontro Nacional de Ensino de Química, XIV, 2008, Curitiba.*

SUART, R. C.; MARCONDES, M. E. R.; CARMO, M. P. *Atividades Experimentais Investigativas: Utilizando A Energia Envolvida Nas Reações Químicas Para O Desenvolvimento De Habilidades Cognitivas.* In: *Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. VII - Enpec. Florianópolis - SC, nov. 2009.*

TINHA UM LIVRO NO MEIO DO CAMINHO: ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA SALA DE AULA

Maraisa Daiana da Silva¹
Talita Dias Tomé²
Margarida da Silveira Corsi³
Lilian Cristina Buzato Ritter⁴

Resumo:

O presente trabalho é parte do Subprojeto Pibid-Letras/Português da Universidade Estadual de Maringá e apresenta resultados obtidos por meio de uma oficina realizada com alunos do 6º ano, do Ensino Fundamental, estudantes em um Colégio de Aplicação Pedagógica/UEM. A pesquisa inicial teve por objetivo: investigar a preferência literária dos alunos, buscando perceber os indícios que revelassem os rumos para nortear as oficinas de leitura. Para isso, tomou-se como construção teórica: leitor, leitura literária, literatura e formação humana. Depois de feita a construção teórica e de posse dos dados coletados na pesquisa, passou-se à análise do conteúdo e preparação da Motivação para a oficina de leitura.

Palavras-chave: Literatura. Leitura. Estratégias.

Introdução

Falar sobre a literatura na escola tem sido escolher trilhar um caminho íngreme, no qual os professores, e até mesmo os alunos, muitas vezes, não encontram pistas que possam direcioná-los. Em tese, é a formação do sujeito leitor que tem sido a preocupação urgente da maioria dos órgãos ligados diretamente à educação. Trata-se de um processo de formação de leitores - uma ação que exige condições favoráveis para a prática social da leitura.

O que tem ocorrido com a literatura é que ela encontra-se em uma espécie de vácuo, um lugar onde não deveria estar, pois a literatura não pode existir em um espaço nulo. Tanto que, para muitos alunos, o momento da leitura ainda é algo sem sentido, que não vai além do ambiente escolar.

Muitos professores encontram-se diante de uma questão bem familiar: qual é a importância da leitura narrativa para os alunos? Lajolo e Zilberman (2007) afirmam que por meio da leitura, pode-se trabalhar a formação moral, social e literária do aluno, acompanhando-o em seus momentos particulares e promovendo, por intermédio da

¹ Voluntária no projeto Pibid-Letras/Português da Universidade Estadual de Maringá.

² Bolsista Capes pelo projeto Pibid-Letras/Português da Universidade Estadual de Maringá.

³ Professora doutora da Universidade Estadual de Maringá, vinculada ao programa de Pós-Graduação do Mestrado profissional em Letras e coordenadora do subprojeto PIBID-Letras/Português, este subsidiado pela CAPES.

⁴ Professora doutora da Universidade Estadual de Maringá, vinculada ao programa de Pós-Graduação do Mestrado profissional em Letras e coordenadora do subprojeto PIBID-Letras/Português, este subsidiado pela CAPES.

transposição do real, uma melhor compreensão do mundo. De acordo com Cândido (1972), o processo de humanização da literatura realiza-se com o cumprimento de três funções: psicológica, formativa e de reconhecimento do mundo e do ser. Sendo assim, o ideal não é passar mensagens moralizadoras por meio do texto literário, mas sim conduzir o aluno a uma ideia do que pode ser, permitindo que ele tenha uma experiência de autoconhecimento.

Machado (2001) discorre sobre a importância da legalidade da literatura na formação do aluno, afirmando que a “leitura não é dever de ninguém. É um direito, isso sim, de todo cidadão, e por ele temos de lutar – isso sim é um dever.” (MACHADO, 2001, p.136).

Para garantir esse direito, um professor precisa brigar pela leitura de literatura com a mesma garra com que se dispõe a reivindicar outros direitos. Se não o fizer, estará sendo co-responsável de um processo perverso de negar a alguém a herança que seus antepassados lhe deixaram. (MACHADO, 2001, p.136)

O problema é que hoje a literatura na escola tem sido uma disciplina na qual o aluno apenas lê por ler, ou então porque é um dever imposto pelo professor. Quando, na verdade, o que se espera é que esse aluno seja um leitor pensador, "capaz de transformar atitude em consciência crítica" (BRANDÃO, 2000).

2400

A reflexão é uma atitude de prudência da liberdade humana, face às necessidades das leis da natureza. Como bem o indica a palavra “reflexio”, isto é, “inclinação para trás”, a reflexão é um ato espiritual de sentido contrário ao desenvolvimento natural; isto é, um deter-se, procurar lembrar-se do que foi visto, colocar-se em relação a um confronto com aquilo que acaba de ser presenciado. A reflexão, por conseguinte, deve ser entendida como uma tomada de consciência. (BRANDÃO, 2000, p. 183)

Paulo Freire (2005) defende que para que esse processo de conscientização seja alcançado, é necessário que a educação esteja:

[...] em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história. (FREIRE, 2005, p. 45)

Com a ideia de promover e disseminar o hábito da leitura na escola é necessário uma diversidade maior de textos literários à disposição dos alunos, para que eles ampliem seus horizontes de leitura e de mundo.

Desenvolvimento - metodologia

Objetivamos verificar e apontar soluções para a promoção da leitura literária em sala de aula, a formação de alunos leitores e permitir que os alunos compreendam o que leem. Pois, em um momento em que as tecnologias estão avançadas, os games apresentando

narrativas fantásticas e a internet buscando alcançar a atenção das pessoas, torna-se um desafio praticar o letramento literário na sala de aula.

A metodologia utilizada foi um estudo bibliográfico sobre práticas do letramento literário, leitura e literatura; método de coleta de dados, utilizando como instrumento: questionário com os alunos, investigando, nas respostas, possíveis caminhos para o desenvolvimento de uma oficina de leitura reflexiva.

O projeto tem sua fundamentação teórica baseada nas ideias de Rildo Cosson, que apresenta as práticas do letramento literário, em sala de aula, com exemplos de uma sequência didática básica e uma sequência expandida e, por fim, apresenta diversas oficinas com o objetivo de oferecer ao professor mais ferramentas para um trabalho que apresente resultados positivos.

Cosson (2009) afirma que o letramento literário é diferente da leitura por fruição - leitura que parte do pressuposto de entrega, de imersão no texto, não para expor suas verdades, mas para expandi-lo e ampliar suas significações – porém, uma depende da outra. O teórico defende que a escola é o lugar onde a literatura deve ser ensinada:

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (COSSON, 2009, p. 23)

2401

Baseado na primeira etapa da sequência básica apresentada por Cosson, esse trabalho apresentará os resultados obtidos com a aplicação da primeira etapa denominada **Motivação**, que consiste na preparação do aluno para que ele “mergulhe” no texto. A aplicação dessa etapa se deu de forma lúdica, com uma temática relacionada ao texto literário que foi lido posteriormente, objetivando a incitação da leitura proposta.

A etapa de motivação foi montada da seguinte maneira: a sala foi preparada para o momento da contação de história. Uma porta de papelão foi colocada antes dos alunos entrarem na sala. Depois, quando os alunos já estavam na sala, foi apresentado um trecho do desenho *Alice no país das maravilhas*, para que, em seguida, iniciássemos um debate que conduzisse ao tema da porta como uma metáfora. O momento do debate apresentou algumas perguntas como:

- *Vocês conhecem essa história?
- *Alguém se lembra de como começa essa história?
- *Alguém pode contar um pedacinho de uma cena que achou legal?

Após o momento de debate com os alunos, cada Pibidiano representou um personagem presente no livro *Abrindo Caminhos*, para que os alunos conhecessem a história de cada personagem, para uma melhor compreensão da história. Em seguida, foi solicitado aos alunos se eles desejavam saber o que estava escondido atrás da porta de papelão que se encontrava na sala desde o início da aula, seguido do seguinte comentário:

“Assim como uma porta da nossa casa se abre para que possamos entrar em um lugarzinho só nosso, quando abrimos um livro, abrimos a porta para outros universos. Com um livro nas mãos podemos ir para Nárnia (projetar foto), podemos percorrer os lugares secretos de Hogwarts (projetar foto); podemos conhecer outros universos (projetar foto). É possível viver altas aventuras sem sair do lugar (projetar foto) e aprender algumas dicas de sobrevivência (projetar foto). Então, o que vocês acham?! Vamos abrir uma porta para conhecer um mundo novo?”.

Nesse momento foi apresentado aos alunos o tapete onde seria feita a contação de história e, logo após o momento da contação, foi apresentada a autora da obra e iniciou-se outro debate sobre a história. Para finalizar, os alunos cantaram *Águas de março*, de Tom Jobim, pois é uma música que faz uma conexão com o conteúdo do livro.

2402

Considerações Finais

É muito importante criar mecanismos, utilizar alternativas, a fim de que o trabalho com a leitura possa ser organizado e sistematizado nas escolas. No entanto, não adianta montar projetos de leitura e estratégias se a prática da leitura não for repensada.

Referências

- BRANDÃO, J. de S. **Mitologia Grega**. Petrópolis: Ed. Vozes, 11a. edição, 2000.
- CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. Ciência e cultura, 1972.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.
- FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 3a ed. São Paulo: Centauro Editora, 2005.
- LAJOLO, M e ZILBERMAN, R. **Literatura infantil Brasileira: história e histórias**. Rio São Paulo: Editora Ática, 2007.
- MACHADO, A. M. **Texturas: sobre leitura e escritos**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2001.

TRABALHANDO A RELAÇÃO DO CAPITALISMO E DO SOCIALISMO ATRAVÉS DO JOGO COM ALUNOS DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Lucas Bordinhão¹
Anderson Swiech²
Silvia Letícia Muchau³
Wanda Terezinha Pacheco dos Santos⁴

Resumo: Este trabalho foi desenvolvido pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID/Geografia da Universidade Estadual do Centro – Oeste – UNICENTRO, Campus de Irati – PR numa das escolas parceiras, sob a supervisão da professora e da coordenadora de área. A proposta de trabalhar os conteúdos que a turma do 8º ano estavam desenvolvendo, o sistema capitalista e o sistema socialista, através de um jogo foi aceita pelos alunos que motivados, envolveram-se no processo. Após o jogo foi feito um debate junto com os alunos para fechar as atividades. A utilização do jogo pode fazer com que o aluno compreenda de uma forma lúdica e mais simples como se dá o processo do capitalismo e do socialismo. Foi possível observar que houve uma boa interação dos pibidianos com alunos e professora.

Palavras-chave: Capitalismo – Socialismo – Jogo – Pibid.

Introdução

O presente trabalho foi desenvolvido pelos acadêmicos do curso de Geografia da Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO, *Campus* de Irati- PR, participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a professora supervisora da escola.

Segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES - o PIBID é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e valorização da formação de professores para a Educação Básica que promove a inserção dos estudantes das escolas públicas e tem como objetivo articular a teoria e a prática docente do futuro professor (no nosso caso, de Geografia) juntamente com o supervisor da escola e a orientação de um docente da licenciatura na Universidade.

A atividade foi realizada em uma das escolas parceiras e que se localiza na área central da cidade de Irati-PR com os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental.

Buscando o aprofundamento do conteúdo teórico desenvolvido em sala foi feito um jogo, para representar o sistema capitalista e o sistema socialista.

Os jogos e as atividades que tem por objetivo a interação do aluno precisam ir além do processo de avaliação, devendo ser utilizados como objetos indispensáveis para o

¹ Bolsista de Geografia da UNICENTRO – Campus de Irati – PR. E-mail: lucasbordi95@hotmail.com

² Bolsista de Geografia da UNICENTRO – Campus de Irati – PR. E-mail: andersonswiech@gmail.com

³ Supervisora de Geografia do Colégio Estadual Duque de Caxias – Irati – PR. E-mail: silvia_muchau@hotmail.com

⁴ Coordenadora de área de Geografia da UNICENTRO – Campus de Irati – PR. E-mail: wanda.pachecosantos@gmail.com

desenvolvimento intelectual. Assim, por meio da utilização dos jogos no processo de ensino, a atividade pode tornar-se mais interessante, atraindo o aluno e provocando no indivíduo o desenvolvimento, diversificando modos e habilidades que visam compor o processo de aprendizagem.

Para Verri, “O jogo vem como um estímulo tanto para melhor compreensão do conteúdo, quanto para o crescimento e o desenvolvimento intelectual do aluno” (VERRI, 2010, p.2).

Para Jiménez e Gaité (1995).

(...) jogos de simulação são para a Geografia, e as ciências sociais em geral, como as experiências de laboratório para as ciências experimentais. O Geógrafo não consegue reproduzir no laboratório os fatos e fenômenos que estuda, o reproduzem recorrendo à simulação e ao jogo. Isto permite abordar com simplicidade certos temas de caráter complexo, (...) sendo adequadas ao processo de ensino – aprendizagem (...). Cabendo assim ao professor adequar seu conteúdo a essa atividade, para não perder a validade desse recurso. . (JIMÉNEZ E GAITE, 1995, p. 83. apud. VERRI, 2010).

A temática utilizada no jogo foi o sistema capitalista e o sistema socialista. Já que se tratava do conteúdo teórico que a professora trabalhou em sala, buscou-se representar através do jogo o tema proposto.

2404

Para Boligian, Garcia, Martinez e Alves (2012).

O capitalismo consolidou-se como sistema político-econômico durante a Revolução Industrial, que ocorreu principalmente na Inglaterra, na França e na Alemanha, durante os séculos XVIII e XIX. Nesse sistema, a produção é dirigida ao comércio e seu preço é regulado, basicamente, pela lei da oferta e da procura, os preços dos bens e serviços são definidos pela livre concorrência, os meios de produção (indústrias, empresas, terras, etc.) são de propriedade de um número restrito de pessoas, existem duas classes sociais básicas no modelo capitalista – os capitalistas, ou proprietários dos meios de produção, e os trabalhadores, ou proletários. (BOLIGIAN, GARCIA, MARTINEZ E ALVES, 2012, p. 48 e 49.)

Ainda na perspectiva dos autores acima citados (2012, p.51)

Em razão das grandes desigualdades sociais que sempre marcaram o capitalismo, vários países do mundo passaram a adotar o socialismo na tentativa de abolir a exploração da classe trabalhadora e instaurar uma nova sociedade, mais igualitária. Estabelecimentos comerciais, indústrias, propriedades agrícolas, assim como os demais meios de produção, pertencem a toda sociedade e permanecem sob controle do Estado; a sociedade socialista não é dividida em classes, ou seja, todos trabalham em prol do bem comum, não havendo patrões e empregados; todos os setores da economia são controlados pelo Estado, que define, por exemplo, o salário dos trabalhadores, o que será produzido, onde, quando e a que preço. (BOLIGIAN, GARCIA, MARTINEZ E ALVES, 2012, p. 51.)

Desenvolvimento

Para a realização do jogo, além da leitura e discussão de textos de fundamentação teórica pelo grupo, foi necessária a utilização de um pacote de balas.

Os alunos do 8^oA e do 8^oB foram orientados a ficar sentados em seus lugares, enquanto os pibidianos distribuíaam as balas pela sala. Depois de distribuídas as balas, ao sinal da professora eles podiam levantar de seus lugares e pega-las, o que cada aluno pegasse era seu, isso foi para representar o capitalismo, onde as pessoas podem concorrer uns com os outros para conseguir seu sustento.

Já para representar o socialismo os pibidianos faziam o papel do Estado, controlando tudo, os alunos eram a população. Os pibidianos dividiam de forma igual a todos os alunos, as balas. Os alunos permaneciam sentados em seus lugares e os pibidianos passavam nas carteiras entregando as balas, para que todos recebessem a mesma quantia.

Em seguida ao término da dinâmica, foi realizado com os alunos um debate sobre o tema trabalhado. Utilizando as leituras que os livros didáticos traziam, fizemos uma discussão sobre as relações entre o sistema capitalista e o sistema socialista, as formas de capitalismo e socialismo que encontramos nos dias atuais espalhados pelo mundo, e a organização do capitalismo em que vivemos.

Foto 1 – Distribuição das balas.



Fonte: BORDINHÃO, 2014.

Foto 2 – Balas já distribuídas



Fonte: BORDINHÃO, 2014.

2405

Conclusão

Através da atividade foi possível observar uma maior participação dos alunos em sala, promovendo além do aprendizado a socialização. Percebeu-se que o interesse deles pelo tema escolhido foi maior, promovendo uma aprendizagem bem mais significativa.

O uso do jogo foi facilitador para que os alunos pudessem se apropriar de muitos aspectos do sistema capitalista, assim como do sistema socialista. Aspectos como: a diferença entre o capitalismo e o socialismo, no que se refere modo de produção e de venda, onde um é

gerido pelo Estado e o outro pela própria população, na divisão dos lucros, e no comando das empresas.

Observou-se também que com o uso do jogo, os alunos puderam relacionar o sistema que eles vivem sendo representado na disputa pela bala, facilitando assim o processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que eles realmente compreendessem o conteúdo trabalhado pela professora.

Referências bibliográficas

VERRI, Juliana Bertolino. **A importância da utilização dos jogos aplicados ao Ensino de Geografia**. Disponível em:

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Geografia/art_geo_jogos.pdf>. Acesso 15/09/2014.

BOLIGIAN, Levon; GARCIA, Wanessa; MARTINEZ, Rogério; ALVES, Andressa. **GEOGRAFIA - espaço e vivência**. São Paulo: Saraiva, 2012.

TRABALHANDO COM A MATEMÁTICA BÁSICA: ADIÇÃO E SUBTRAÇÃO DE NÚMEROS DECIMAIS

Gisely Foss Bonato¹
Joseli Almeida Camargo²
Marisete do Rocio Kopis³

Resumo: O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID) tem como um dos seus objetivos, inserir os licenciandos no cotidiano escolar da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, lançamos nosso olhar crítico e realista sobre a situação escolar dos nossos alunos em que percebemos um déficit de aprendizagem nas operações básicas. Com o intuito de reduzir estes problemas identificados, desenvolvemos o projeto que é contemplado com diversas situações problemas, em que se inclui a adição e subtração de números inteiros e decimais.

Palavras-chave: Números Decimais. Matemática. PIBID.

Introdução

Ao ingressar no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência, (PIBID), fomos apresentados a três turmas de 8ºano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Professor Becker e Silva, localizado no município de Ponta Grossa – Pr. Com a vivência em sala de aula, percebemos em um número expressivo de alunos, defasagem acentuada quanto à aprendizagem de conteúdos matemáticos. Com o intuito de tentar sanar essa defasagem no aprendizado dos mesmos, desenvolvemos um projeto, tendo como foco a Matemática Básica, inicialmente trabalhando os conteúdos de adição e subtração simples, com o objetivo de avançar gradativamente, almejando a melhora do nível de aprendizagem desses alunos.

2407

Desenvolvimento

Os números racionais surgem para possibilitar a execução operações com medidas que surgiram da necessidade do cotidiano da humanidade.

Inicialmente para representar quantidades inteiras de objetos, animais ou qualquer coisa que se quisesse contar, o homem criou símbolos que, hoje, são os números naturais. Porém, estes números foram insuficientes no trato de problemas que envolvem divisões em partes iguais fazendo com que surgissem as frações. (BURIOL; GAZZONI, 2001, p 86)

Os números decimais pertencem ao conjunto dos números racionais, representado por Q . Números decimais são utilizados para expressar valores que possuem a parte inteira e a parte fracionária, ao expressar tais valores é notável a dificuldade apresentada pelos alunos, uma vez que os mesmos não reconhecem que os algarismos que vêm depois da vírgula, se originam da divisão de um número inteiro, por exemplo, o valor de 2,17, no qual temos que 2 é a parte inteira e 0,17 vem de uma divisão de 17 por 100.

¹ Acadêmica do curso de Licenciatura em Matemática, Universidade Estadual de Ponta Grossa e giselynha_7@hotmail.com

² Licenciada em Matemática, Mestre, Universidade Estadual de Ponta Grossa e jojocam@terra.com.br

³ Licenciada em Matemática, Pós Graduada, Universidade Estadual de Ponta Grossa e kopis.marisete@gmail.com

Ao identificar estas dificuldades o grupo de acadêmicos PIBID que atuam na Escola Estadual Becker e Silva, idealizou uma sequência de aulas para os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental e para a implementação das aulas, organizou-se em subgrupos de três acadêmicos.

Cada acadêmico ficou com uma turma de 8º ano. Um grupo trabalhou com a adição e subtração simples, enquanto o outro grupo trabalhou com a adição e subtração com números decimais.

Para trabalhar a adição e subtração com decimais, utilizamos inicialmente um exemplo relacionado ao mercado, à compra, à diferença de preços, também ao lucro, comparação, na qual eles chegavam à conclusão de que os preços dos mesmos produtos, em lugares diferentes variam podendo ser mais caros ou mais baratos, percebendo assim, que podem economizar fazendo diante de tal comparação. Impomos essa situação para que os alunos pudessem perceber na prática e no cotidiano, a importância do conteúdo trabalhado.

Explicamos que para realizar a adição e subtração entre números decimais segue o mesmo princípio utilizado para os números naturais, principalmente do valor posicional: organizando dezena em baixo de dezena, unidade em baixo de unidade, vírgula em baixo de vírgula e décimo em baixo de décimo, centésimo em baixo de centésimo, e sucessivamente. Em seguida, foram distribuídos dois recortes de jornal de ofertas de supermercado, para que simulassem a compra de produtos que estavam precisando. Para direcionar a aula, tendo recurso didático os recortes, pedimos aos alunos que anotassem o valor de cada produto que fossem comprar no mercado X, somassem e que fizessem a comparação dos mesmos produtos escolhidos no mercado Y, na sequência, foram feitas as seguintes perguntas e outras similares a estas:

- a) Em qual mercado faremos mais economia ao comprar?
- b) Quanto estará pagando a menos se comprarmos no mercado mais barato?
- c) Se eu comprar os produtos F, G e H juntos no mesmo mercado, a economia será a mesma, ou vou economizar mais se comprar o produto F e G no mercado X, e o H no mercado Y?

2408

No início das atividades propostas a dificuldade em se fazer a adição e a subtração, quando se tem, por exemplo, a adição de $3,2 + 4,27$ ou da subtração de $5,17 - 2$, que são operações com números que tem algarismos com valores posicionais diferentes, os alunos não souberam organizar a posição correta dos valores para armar a operação. E quando perguntados: Se 2 estivesse representando dinheiro, onde estaria a vírgula? Obtivemos a resposta de que estaria à direita do número 2, a partir disso, eles entenderam que poderiam colocar a vírgula e o zero para completar as casas que estavam sem valor, conseguindo montar corretamente as operações propostas.

Conclusão

Em relação ao projeto aplicado, percebemos que nem sempre os conteúdos que consideramos como básicos, são entendidos e fixados facilmente pelos alunos, pois muitos apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem da matemática, assim, somos levados a acreditar que o professor precisa priorizar um ensino de qualidade, procurando nivelar o conhecimento de seus alunos, para que eles tenham condições suficientes de seguir com o seu ciclo escolar.

Outra meta interessante para que o professor adotasse em sua prática, seria a busca constante por encaminhamentos didáticos pedagógicos que desencadeiem o raciocínio lógico

matemático dos alunos, levando-os a compreensão e motivação para a aprendizagem significativa em Matemática. Para que esta motivação aconteça acreditamos que uma das melhores estratégias é inserir questões que estão presentes no cotidiano dos mesmos, tornando a matemática mais próxima de sua realidade.

Acima de tudo, um professor deve conhecer o conteúdo que vai trabalhar em sala de aula, para que tenha condições de ensinar, dando segurança ao seu aluno e despertando a vontade de aprender.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Pibid – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência*. 2008. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>, acessado em: 18/09/2014.

QUEIROZ, A. M. N. P. de. *Matemática transparente ao alcance de todos*. 1.ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011. 294 p.

BURIOL, T. M.; GAZZONI, A. *Números racionais e irracionais e suas representações decimais*. *Disciplinarum Scientia: Ciências Exatas*, Santa Maria, v.2, n.1, p.85-98, 2001.

TRABALHANDO COM LITERATURA NA DISCIPLINA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Diego Vinícius Faria do Bomfim¹

RESUMO. Este artigo apresenta o plano de ensino desenvolvido dentro do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto Letras / Inglês da UNICENTRO (Universidade Estadual do Centro-Oeste), Campus de Irati. O trabalho aqui apresentado contempla as atividades desenvolvidas na área da Literatura Infanto-Juvenil com o objetivo de despertar o interesse dos alunos por meio das intervenções propostas. O plano de ensino representa a relação de sua temática com os principais assuntos abordados nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e nas DCEs (Diretrizes Curriculares da Educação Básica) em relação ao ensino de Língua Estrangeira Moderna (LEM). Espera-se, com o trabalho aqui relatado, propiciar condições para o reconhecimento, por parte dos alunos, da literatura em suas diversas manifestações midiáticas.

Palavras-chave: Literatura, LEM, Língua Estrangeira, Ensino, Leitura, Inglês.

Introdução

As reflexões aqui descritas são o resultado dos estudos realizados a partir dos documentos oficiais disponíveis para o ensino de Língua Estrangeira Moderna (LEM) / Inglês e que norteiam as ações pedagógicas nas escolas públicas. Pretendemos elaborar, a partir desta revisão bibliográfica, um quadro próprio sobre o ensino de Literatura Infanto-Juvenil de Língua Inglesa.

2410

1. Pressupostos Teóricos

O Ensino Fundamental e Médio no Brasil é regido por dois importantes documentos: as DCEs (Diretrizes Curriculares da Educação Básica) e os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais). Ao longo da leitura e análise desses textos, percebemos que uma das maiores preocupações na educação brasileira é formar cidadãos críticos e de visão própria a respeito de sua própria sociedade. No ensino de língua estrangeira não é diferente: com o aprendizado de uma nova língua também é necessário que os alunos conheçam uma nova cultura, um novo ponto de vista e acima de tudo que consigam perceber semelhanças e diferenças entre sua própria cultura e a cultura de outros povos em questão.

Aprender uma nova língua é muito mais do que apropriar-se de novas regras gramaticais e diferentes princípios fonológicos. Segundo os PCNs, “A aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso” (PCNs 2008, pág. 43); Juntamente com o ensino de uma língua estrangeira, o professor também deve mostrar ao aluno a relação entre discurso

¹ Graduando em Letras, habilitação em Inglês na UNICENTRO – *Campus* de Irati. Participante do PIBID – Subprojeto Inglês. E-mail: dieegofarias@gmail.com

e poder, a habilidade de manipulação das palavras e todo seu enredo que afeta uma sociedade de diferentes formas. Um professor de língua estrangeira é muito mais do que apenas um professor, ele é um construtor de caráter.

Outro aspecto importante no ensino de línguas estrangeiras citado tanto nos PCNs como nas DCEs é a relação do aluno com a leitura – fator preocupante na maioria das escolas públicas no país, considerando que a maioria dos alunos não possui o hábito da leitura e muitos professores não dão tanta atenção para a iniciativa de despertar esse interesse. A leitura em sua grande parte sempre traz resultados positivos, afinal, com o hábito de ler o aluno também melhorará sua habilidade de escrita e de interpretação textual, além da bagagem cultural que será conquistada com variados tipos de leitura, desde histórias em quadrinhos até clássicos da literatura mundial.

2. **A elaboração do plano de ensino**

A maior intenção com o plano de aula desenvolvido é apresentar aos alunos uma diferente visão de literatura, um convite aos mais variados tipos de textos e uma ampla exposição de obras que abrangem os mais diferentes tipos de leitores, e não apenas obras já conhecidas e dedicadas à interesses específicos. Assim, a proposta é trabalhar com histórias em quadrinhos, músicas, filmes, jogos e animações que também se relacionam com obras que possam interessar os alunos e despertar neles o interesse pela leitura. O plano de ensino segue a temática Cultura e tem como tema as Interrelações Culturais, seguindo como principal assunto as interrelações midiáticas.

Voltado também à literatura inglesa e norte americana, o plano tem como um dos materiais o poema de Edgar Allan Poe, “O Corvo”; a intenção com esse texto é mostrar diferentes tipos de visão da mesma obra, como a versão animada dos Simpsons, que será exibida para que os alunos vejam as semelhanças e diferenças com o poema de Poe, e acima de tudo, para que possam perceber que se tratam de duas mídias diferentes, exigindo assim outro modo de visão para cada uma delas. Outra grande intenção com esse poema é tratar do gênero terror com os alunos, mostrando que o assunto pode ser muitas vezes bom e de qualidade – diferente da visão de muitos, que acabam deixando o gênero de fora em sala de aula -, além de ser um ótimo atrativo para chamar a atenção de novos leitores.

Depois, como atividade principal, o plano segue com um pequeno resumo da obra “Um Conto de Natal” (“A Christmas Carol”) do escritor britânico Charles Dickens, seguido pelo vídeo da

Disney: “Um Conto de Natal do Mickey” (versão animada da obra) com a intenção de despertar nos alunos uma visão mais ampla do que realmente é a literatura e como ela pode ser apresentada de forma lúdica sem necessariamente ser representada pela escrita, como também trabalhar com a interpretação de uma obra muito conhecida e que ainda continua muito atual. No que diz respeito à gramática, o plano de aula também tem como objetivo trabalhar com textos que estimulem nos alunos a atenção para palavras cognatas entre o português e o inglês e uma breve recapitulação de tudo que já foi estudado até o momento com uma atividade prática, na qual os alunos deverão relacionar frases em inglês com seus respectivos trechos em português, do mesmo texto de Dickens.

Como atividade final e avaliativa, o plano tem como intenção separar a turma em grupos e produzir um teatro de fantoches baseado na obra de Charles Dickens, para que desse modo os alunos também possam perceber que existe mais de uma visão para a mesma obra, fazendo com que cada peça teatral fique diferente da outra.

Também seguindo um dos princípios dos PCNs e DCEs, as avaliações serão feitas de métodos diversificados, não apenas como diagnóstico de aprendizado, mas também como instrumento de prática pedagógica, para que os alunos não fiquem presos ao mesmo método de avaliação de sempre (prova escrita, valendo certa nota e definindo se o conhecimento do aluno é ou não suficiente em tal matéria). Assim, trabalharemos com a constante interação entre os alunos e procurando sempre buscar algo que eles mesmos tenham interesse, fazendo com que a avaliação diária seja algo natural e sem exigências desnecessárias.

2412

Conclusão

Com o desenvolvimento do plano de aula, a maior intenção é levar até a sala de aula uma visão diferenciada de literatura, além de desenvolver nos alunos o gosto pela leitura, interpretação e análise crítica de texto. Um participante ativo e crítico na sociedade só se forma com informação, e sem dúvida a leitura é um dos meios mais importantes para essa tal formação, seja ela a leitura de um jornal ou uma obra fictícia, a literatura estará sempre ajudando positivamente.

A intenção com o trabalho em grupo também é pensando na interação entre os alunos e a forma de organização entre eles para que o trabalho saia como desejado, também sendo uma forma de valorizar as diferentes habilidades de cada aluno, que juntas poderão formar um resultado único e bem desenvolvido.

Assim como citado anteriormente: “com o aprendizado de uma nova língua também é necessário que os alunos conheçam uma nova cultura”, e nada melhor do que uma viagem pela literatura universal, para que cada aluno possa expor sua própria identidade e assim desenvolver em si mesmo um senso de comparação entre obras literárias e culturas ao redor do mundo. Com isso, a aula de língua estrangeira será muito mais do que apenas o necessário, será uma formadora de opinião e grande incentivo à leitura.

Referências:

PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) :

< <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>

DCEs (Diretrizes Curriculares da Educação Básica):

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_hist.pdf

TRABALHO DOCENTE E A RELEVÂNCIA DO PIBID NA FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES

Érica Fernanda de Paula¹
Constantino Ribeiro de Oliveira Jr²

Resumo: O presente estudo pretende levantar uma reflexão sobre o papel do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) na formação do futuro professor. Sendo uma proposta do Ministério da Educação e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), retrata-se uma aproximação entre os objetivos do Programa e a constatação de vivências numa realidade proporcionada pela Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR junto a escolas de educação básica. Por meio da pesquisa exploratória apresenta-se, de forma inicial, uma compreensão como se têm conceituado o trabalho docente na contemporaneidade, culminando com a comparação entre a proposta e a vivência do PIBID.

Palavras-chave: PIBID. Trabalho docente. Formação profissional.

Introdução

Com a preocupação em auxiliar as instituições de ensino superior na formação de futuros docentes, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) lançou edital no Brasil para implementação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID). Por meio deste Programa, as instituições de ensino superior tem implementado o PIBID para auxiliar estudantes de licenciaturas vivenciarem a prática docente em todas as etapas de ensino, tanto na observação e planejamento, como na docência das aulas, nos relatórios, e na construção e execução de projetos.

Diante deste quadro, esse texto pretende colocar em discussão a temática do trabalho docente em escolas públicas, relacionando com o PIBID. Samejima et al (s/d, p. 1), destaca em seus estudos que um dos grandes desafios do Brasil reside no campo da educação, afinal atender a todos os estudantes com padrões reconhecidos de qualidade constitui-se uma das principais ações a ser conquistada. Ressaltam também que um aspecto fundamental para a melhoria da qualidade do ensino tem suas bases assentadas na formação dos professores. São eles os responsáveis pela ação educativa, ou seja, pelo desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem nas salas de aula e na escola.

Em termos específicos, pretende mostrar o papel do PIBID no aperfeiçoamento e na valorização da formação de professores para a educação básica. Diante disto, apresenta-se um estudo inicial, de cunho bibliográfico, tentando articular relatos que advém da participação da

¹ Acadêmica do 3º ano de Licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, contato: erydepaula@hotmail.com

² Licenciado em Educação Física pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Doutor pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Professor do Departamento de Educação Física da UEPG, contato: constantino@uepg.br

autora desde março de 2014 no PIBID, relacionado à Universidade Estadual de Ponta Grossa, o que permitiu olhar o ensino e o trabalho docente de modo diferente. Por meio da inserção no ambiente escolar, o PIBID proporcionou experiências que vão além das salas de aula da Universidade, o que justifica a escolha desse tema para o presente estudo.

Como orientação metodológica, o presente estudo lançou mão de um estudo exploratório, por entender que esse tipo de estudo “permite ao pesquisador, em uma fase inicial, articular procedimentos para conhecer as diferentes dimensões constitutivas do objeto de estudo” (GIL, 1999, p. 43). Mais. Lançamos mão aqui da compreensão de um estudo exploratório proposto por Oliveira Jr; Sgarbiero; Bourguignon (BOURGUIGNON; OLIVEIRA Jr., 2012). Utilizando-se de Quivy e Campenhoudt, esses autores demonstram que uma pesquisa exploratória pode ser usada como um procedimento em que se busca a ruptura com pré-conceitos. Diante disso, sugere-se a determinação de uma pergunta de partida e a exploração de materiais que permitam ampliar a visão do autor sobre o tema. Foi essa a intenção de um trabalho que iniciou seu levantamento no início de setembro de 2014. Após a experiência vivenciada nas aulas do PIBID, levantou-se as perguntas de partida: “A prática influencia na formação do professor? O PIBID possui importância enquanto proposta de vivência prática na formação do docente?”

2415

A pesquisa teve início acessando a base de dados Scielo, aonde foram encontrados sete textos com a palavra-chave “PIBID” e setenta e sete com “Formação Docente”. Dos textos separados, houve um segundo filtro em que se selecionaram textos que abordavam a temática de forma geral. Nesse contexto, foram utilizados os textos de Basso (1998); Avila (2007); André (2012). Num segundo momento, houve a intenção de localizar outros textos por meio do site <http://scholar.google.com.br/> e do portal da CAPES. O que permitiu acesso aos demais textos utilizados nesse trabalho.

Formação docente e o PIBID

Para Franco et al (2012, p. 1) é inegável a importância da formação docente para que aconteça uma melhora de fato na educação brasileira, em todos os seus níveis, e a importância da qualidade educacional está no cerne das condições para que o país se torne mais justo em suas ofertas educacionais, profissionais e de acesso aos bens e serviços, sobretudo os da educação.

Para a CAPES, o PIBID surgiu como uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica e tem como principais objetivos:

- a) Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- b) Contribuir para a valorização do magistério;
- c) Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- d) Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- e) Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- f) Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (CAPES, 2014, s/p)

Santos et al (2011, p. 5) apresenta que:

[...] ações como as desenvolvidas pelo PIBID são importantes para que os estudantes das licenciaturas busquem a integração dos conhecimentos teóricos estudados ao longo do curso com a ação prática pedagógica, em um contínuo processo de ação-reflexão-ação que precisa ser vivenciado e compartilhado com colegas mais experientes, como o professor da universidade e o professor supervisor.

Basso (1998, pp. 2-5) ressalta que no caso do docente, seu processo de trabalho não se objetiva na mesma proporção, por exemplo, de um operário que realiza sempre a mesma atividade dentro de um processo, deixando assim uma margem de autonomia maior, pois a presença do professor e alunos permite uma avaliação e um planejamento contínuos do trabalho, orientando modificações, aprofundamentos e adequações do conteúdo e metodologias a partir da situação pedagógica concreta e imediata.

Basso ressalta que nessa situação o professor mantém autonomia para escolher metodologias, fazer seleção de conteúdos e de atividades pedagógicas mais adequadas a seus alunos segundo o interesse ou suas necessidades e dificuldades. Percebe-se então que as ocorrências no espaço da sala de aula dependem do professor, e conseqüentemente de sua formação. Como vimos acima, um dos objetivos do PIBID é elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica, o que ajuda a amenizar essa dificuldade enfrentada por muitos.

André (2012, p. 15) ressalta em seus estudos que o PIBID têm evidenciado resultados muito positivos, seja na motivação dos estudantes envolvidos, para ingressar na profissão, seja na disposição dos professores das escolas, que se sentem desafiados a rever suas práticas em colaboração com os acadêmicos que se inserem no ambiente escolar.

Através da leitura do texto de Ávila (2007, p. 4) percebe-se que na observação dos cursos de licenciatura, ela notou que é frequente colocar-se o foco quase que exclusivamente nos conteúdos específicos das áreas, em detrimento de um trabalho sobre os conteúdos que serão desenvolvidos no ambiente escolar. Porém através do PIBID o aluno tem a oportunidade de juntamente com o professor supervisor, que já é mais experiente, colocar em prática os conteúdos aprendidos no curso e também verificar os quais vem sendo trabalhados no ambiente escolar, e assim, ir ganhando experiência antes mesmo de se formar.

Considerações Gerais

Concluimos que o papel do PIBID é de suma relevância para quem tem a possibilidade de participar, sendo relevante principalmente para o acadêmico, que tem o auxílio direto do professor supervisor, possibilitando assim, uma troca de experiências, auxiliando o futuro professor a ir se acostumando com a rotina escolar.

Ao longo da experiência vivenciada na prática do PIBID, bem como no levantamento de referencial para esse texto, principalmente através da leitura de Basso (1998) podemos perceber que o processo de trabalho docente deixa margem para a autonomia do professor, o que ressalta ainda mais a necessidade de uma boa formação para que o mesmo possa trabalhar com mais confiança, porém na maioria dos casos a formação acadêmica acaba sendo mais teórica do que prática, o que se torna uma dificuldade para os recém-formados. Nesse sentido, a leitura dos autores referenciados permitiu a visualização de que as práticas, sobretudo as executadas por meio do PIBID, têm contribuído para a formação de um professor que se pretenda reflexivo, sobretudo entendendo que por meio do PIBID o acadêmico tem a oportunidade de conviver com um professor supervisor que já trabalha na área, o que o ajuda a perceber a realidade escolar, ir ganhando experiência e principalmente aprender.

2417

Referências

ALVES, J. B.; RODRIGUEZ, M. V. **Qualidade de vida dos professores: Um bem para todos.** Disponível em: <<http://excelenciaemgtao.or/Portals/2/documents/cneg4/anais/T700490018.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2014.

ANDRE, M. **Políticas e Programas de Apoio aos Professores Iniciantes no Brasil.** Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742012000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 set. 2014.

ÁVILA, C. M.. **Universidade e formação de professores: qual o peso da formação inicial sobre a construção da identidade profissional docente.** Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/f5jk5/14>>. Acesso em: 10 set. 2014.

BASSO, I. S.. **Significado e Sentido do Trabalho docente.** Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132621998000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 set. 2014.

FRANCO, M. E. D. P.; et al. **Qualidade na formação de professores: bolsa de iniciação à docência (PIBID) como estratégia institucional.** Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2061/744>. Acesso em: 05 set. 2014.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1999.

OLIVEIRA Jr, C. R. O, SGARBIERO, M. BOURGUIGNON, J. A. Pesquisa exploratória: concepção e percurso metodológico. In. BOURGUIGNON, J. A. ; OLIVEIRA Jr, C. R. O. **Pesquisa em ciências sociais: interfaces, debates e metodologias.** Ponta Grossa: TODAPALAVRA, 2012.

2418

PIBID - **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.** Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 05 set. 2014.

SAMEJIMA, A. R. O.; et al. **Em busca da qualidade na educação: a formação de professores destacando aspectos do contexto espanhol e brasileiro.** Disponível em: <http://unifia.edu.br/revista_eletronica/revistas/educacao_foco/artigos/ano2011/quali_ed.pdf>. Acesso em: 10 set. 2014.

SANTOS, R. S.; et al. **Pesquisa ação: acompanhando os impactos do PIBID na formação docente.** Disponível em: <<http://www.sbpnet.org.br/livro/63ra/conpeex/prolicen/trabalhos-prolicen/prolicen-rafaela-souza.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2014.

TRANSFORMANDO GEOMETRIA PLANA EM SÓLIDOS GEOMETRICOS

Maria Eduarda Bittencourt Camargo¹
Andrielli Desselmann²
Marisete do Rocio Kopis³
Joseli Almeida Camargo⁴

Resumo: É possível perceber que as formas geométricas estão presentes em nosso cotidiano desde o início da geometria euclidiana até os dias atuais, com evidente transformação dos entes fundamentais ponto, reta e plano em arrojados projetos de arquiteturas. Nesta perspectiva, este trabalho foi realizado pelo grupo PIBID/Matemática/UEPG no Colégio Estadual Becker e Silva, Ponta Grossa – PR, trabalhando com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental com o objetivo de conceitualizar a forma geométrica plana em formas sólidas. O trabalho foi desenvolvido a partir de uma fundamentação teórica trabalhada em sala de aula abordando o tema de “Geometria Construções Geométricas do plano ao Sólido”

Palavras-chave: Geometria. Bidimensional. Tridimensional.

Introdução

A proposta de se trabalhar com o tema de geometria “Construções Geométricas do plano ao Sólido”, partiu da necessidade do aprofundamento de tal conteúdo para evidenciar a diferença da construção planejada para de sólidos, a partir de formas geométricas no plano.

No mundo onde vivemos, podemos perceber que as formas estão presentes em todos ambientes. Foi pensando nisso que resolvemos aplicar algo que estimulasse e entusiasmasse o aprendizado dos alunos.

Utilizamos do meio em que vivemos para assimilar a teoria ministrada em sala de aula partindo dos conceitos básicos como (ponto, reta e plano) que pode ser notado nas mais belas arquiteturas, mostrando que é possível utilizar em seu meio social. O tema abordado prova-se de extrema importância para o saber do aluno já que o mesmo pode associar a teoria com a prática, logo a compreensão de conceitos geométricos leva o indivíduo a uma melhor compreensão do mundo e auxilia em seu desenvolvimento intelectual e seu raciocínio lógico.

Com a oportunidade de trabalhar em sala de aula um assunto tão próximo à realidade dos alunos, é possível ter maior facilidade em realizar a ligação entre os conceitos teóricos e sua influência no mundo. Além disso, enfatizamos a importância de tal conteúdo para

¹ Acadêmica do Curso de Licenciatura em Matemática. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). dinhaa16@hotmail.com.

² Acadêmica do Curso de Licenciatura em Matemática. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). desselmann16@hotmail.com.

³ Professora Supervisora PIBID Matemática E.F. Graduada no Curso de Licenciatura em Matemática, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) kopis.mariseste@gmail.com.

⁴ Professora Coordenadora PIBID Matemática E.F. Mestre, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) jojocam@terra.com.br.

determinadas profissões que utilizam desses conceitos para o desenvolvimento de seu trabalho, tais como engenheiro civil, engenheiro mecânico, designer gráfico, matemático, astrônomo.

A história da Geometria e sua importância em sala de aula

Através de estudos realizados por diversos autores tais como Baldissera (s/d; p.4), Fazza (2008; p.5), Gaspar e Mauro (2004; p.5) muito antes de Cristo as civilizações antigas já utilizavam de conhecimentos geométricos para a prática cotidiana. Os povos que habitavam a Mesopotâmia, Egito, utilizavam desses saberes para construção de suas obras, como as pirâmides, os desenhos feitos em túmulos, remarcar os limites das suas propriedades agrícolas, além de aplicar noções de geometria para medir sombras, no qual surgiu o relógio de sol. No tempo das grandes navegações, também era usado a geometria para traçar o curso de caravelas através do uso de compassos e réguas.

Com isso surgiram vários filósofos, tais como: Tales, Eudoxo, Euclides de Alexandria, Pitágoras, Platão, Perseu que tiveram maior destaque nas demonstrações de suas teorias em relação a geometria no qual se pode ressaltar Semelhança de triângulo e Teorema de Pitágoras, deram o impulso para o surgimento da trigonometria. Segundo Baldissera, (s/d; p.5) o termo geometria originou-se do grego geo= terra e metria= medida, ou seja, “medir terra”.

As primeiras universidades foram constituídas por volta de 500 a.C., na Grécia, onde Tales e seu discípulo Pitágoras uniram todos os seus conhecimentos e das regiões por volta para aplicá-los a religião, a navegação e até a matemática, assim aguçava tamanha curiosidade sobre todos os conceitos ligados a geometria, o que proporcionou uma procura significativa por livros, para que ampliassem suas perspectivas sobre o assunto. Logo, a corda e a estaca que eram utilizadas para traçar círculos, foram substituídas pelo compasso, assim surgiam novas construções, e então, medir áreas e perímetros se tornaram mais fáceis.

Lorenzato (1995), apud PASSOS (2000)

“O Modelo de van Hiele, que concebe diversos níveis de aprendizagem geométrica (ou níveis de desenvolvimento do pensamento geométrico) com as seguintes características: no nível inicial (visualização), as figuras são avaliadas apenas pela sua aparência, a ele pertencem os alunos que só conseguem reconhecer ou reproduzir figuras (através das formas e não pelas

propriedades); no nível seguinte (análise) os alunos conseguem perceber características das figuras e descrever algumas propriedades delas; no outro nível (ordenação), as propriedades das figuras são ordenadas logicamente (inclusão) e a construção das definições se baseia na percepção do necessário e do suficiente. As demonstrações podem ser acompanhadas, memorizadas, mas dificilmente elaboradas. Nos dois níveis seguintes estão aqueles que constroem demonstrações e que comparam sistemas axiomáticos”. (LORENZATO apud PASSOS,2000, p.13)

Vergnaud (1990) coloca que “um dos maiores problemas na educação decorre do fato que muitos professores consideram os conceitos matemáticos como objetos prontos, não percebendo que estes conceitos devem ser construídos pelos alunos... de alguma maneira os alunos devem vivenciar as mesmas dificuldades conceituais e superar os mesmos obstáculos epistemológicos encontrados pelos matemáticos... solucionando problemas, discutindo conjecturas e métodos, tornando-se conscientes de suas concepções e dificuldades, os alunos sofrem importantes mudanças em suas idéias”.

2421

Tal conteúdo nem sempre é trabalhado de forma adequada pelo fato de que o docente não destaca a importância que o mesmo tem em sala de aula, assim ocorre que ensinar geometria se torna um tabu, onde poucos alunos aprendem de forma adequada os conceitos relacionados a esse assunto. O professor por sua vez leva em consideração a questão de tempo hábil e metodologia diferenciada (formas lúdicas) para o aprendizado, de maneira que o objetivo principal é fazer com que alunos interpretem e compreendam de forma adequada o que está sendo trabalhado para que possam usufruir em seu cotidiano escolar dando continuidade em anos posteriores.

Desenvolvimento

A princípio foi realizado uma introdução aos conceitos matemáticos que relacionam a geometria, desde como surgiu até a sua importância para o cotidiano. Com base nesse conteúdo os alunos foram orientados a manusear o compasso, a régua, e o esquadro que são instrumentos de suma importância para tal construção, já que são muito pouco utilizados em sala de aula.

Primeiramente foram selecionadas quatro figuras geométricas para trabalhar com os alunos: cubo, prisma quadrangular, pirâmide triangular e prisma pentagonal, partindo da ideia de que os alunos utilizassem as figuras planas para a construção dos sólidos geométricos, onde será previamente explicado que o bidimensional refere-se a figuras que tem duas dimensões e o tridimensional refere-se às três dimensões: comprimento, largura e altura. Compreendido esses conceitos levamos os alunos à observar que para formar um cubo é necessário utilizar seis quadrados, tendo por objetivo que os alunos percebessem a diferença de uma planificação a uma construção em que utilizassem da união de figuras planas. Para melhor compreensão do que os mesmos iriam realizar, confeccionamos modelos de cada sólido para uma melhor visualização e entendimento.

Logo, após esses procedimentos os alunos foram direcionados a fazerem cinco grupos de seis integrantes, onde foram distribuídos materiais para a confecção como: papel cartão, compasso, esquadro, régua, tesouras e cola. Os grupos foram auxiliados por um pibidiano e durante as etapas das construções havia um acadêmico no quadro que explicava passo a passo de cada figura plana. Foi destinada duas aulas para essa etapa do projeto e mais duas aulas para a montagem e colagem dos sólidos.

2422

Conclusão

Considerando o impacto que o tema pode causar no futuro de nossos alunos buscamos formas de auxiliá-los a construir um conhecimento significativo sob um olhar prático e lúdico; desta forma surgiu à proposta de trabalhar com este tema, sendo convidados a construir os sólidos geométricos.

Foi possível perceber a satisfação por parte dos alunos por realizarem uma atividade diferenciada dentro da sala de aula. Com isso os mesmos assimilaram a matemática algo que não é apenas em quadro e giz e sim que existem outras formas de se trabalhar e ensinar determinado conteúdo de uma maneira mais lúdica, incentivando o aprendizado e tirando a imagem de que a matemática é “difícil e abstrata”.

A experiência também ocorreu por parte dos acadêmicos, onde percebemos que trabalhar de forma diferenciada também pode nos trazer prazer e motivação em estar dentro da sala de aula. Pois sabemos que a educação de hoje em dia é precária e que falta motivação por partes dos alunos, pois muitas vezes os docentes utilizam apenas o método tradicional para dar aula. Pensamos que é necessário algo novo e lúdico para se aplicar conteúdos em que haja um maior interesse por parte dos alunos.

Além dos benefícios e experiências que nos trouxe esse projeto, foram realizadas formas sólidas geométricas no qual os alunos puderam assimilar a teoria de sala de aula com algo prático.

REFERÊNCIAS

BALDISSERA, A. **A geometria trabalhada a partir da construção de figuras e sólidos geométricos.** Retirado de <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/832-4.pdf>, acessado em 01/08/2014

CENTURIÓN, M.; JAKUBOVIC, J. **Matemática teoria e contexto.** São Paulo: Ed. Saraiva 2012. 256 p.

FAZZA, A. K. **O ensino da geometria nas séries iniciais: retratos de uma sala de aula.** Retirado de http://www.ufscar.br/~pedagogia/novo/files/tcc/tcc_turma_2005/261106.pdf, acessado em 03/08/2014

GASPAR, M. T.; MAURO S. **Explorando a geometria através da história matemática e da etnomatemática.** Anais do VIII Encontro Nacional Da Educação Matemática, Pernambuco, 2004.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação.

2423

SANTOS C. M.; FREITAS J. L. G. **Um estudo sobre a introdução de figuras planas e espaciais na educação básica.** Retirado de http://www.uems.br/eventos/semana2012/arquivos/49_2012-09-28_15-30-27.pdf, acessado em 01/08/2014.

SOUSA E. E. **Arquitetura e Geometria.** Retirado de http://www.usjt.br/arq.urb/numero_01/artigo_06_180908.pdf, acessado em 02/08/2014

TRANÇANDO HISTÓRIAS: CABELOS, TRAJETÓRIAS E IDENTIDADES

Paulo Vitor da Silveira¹

Marisa Cristina Rodrigues²

Resumo: O trabalho em questão é um relato de experiência desenvolvido ao longo do segundo semestre de 2013, tem como objetivo compreender, utilizando para isso a produção audiovisual, como referenciais estéticos podem colaborar na construção e ou reconstrução das afirmações identitárias. As possíveis relações de conflito, articulação e consenso frente aos padrões de beleza hegemônicos. Com a finalidade de produzir um material de reflexão a ser utilizado em sala de aula, conforme o texto da lei 11.645/2008, cuja finalidade é o ensino da história e cultura Afro-brasileira e indígena nos currículos das escolas de ensino fundamental, médio público e/ou privadas.

Palavras-chave: Documentário etnográfico. Estética negra. Trajetória.

Introdução

Para desenvolvimento do projeto audiovisual optou-se pela realização de um documentário a partir de uma metodologia qualitativa, ao se concentrar na realização de um trabalho de campo integrando entrevistas em conjunto, revisão bibliográfica e memórias dos protagonistas do projeto em questão.

O trabalho de campo se constituiu da permanência, em dias alternados, no salão de Débora Pereira, registrando seu trabalho assim como as temáticas relevantes de abordagem. Recuperando GUBER, “en la primera etapa del trabajo de campo, la entrevista antropológica sirve para descubrir las preguntas, esto es, para construir los marcos de referencia de los actores a partir de la verbalización asociada libremente” (GUBER,2004,p.220).

Assim, esse contato inicial, foi fundamental para nosso ingresso no universo cultural de Débora, para melhor preparação acerca das perguntas que iriam conduzir a entrevista antropológica e nos deram as distintas significações ao que posteriormente veio a ser parte do filme em questão.

Estava integrada ao cronograma, a criação de momentos focados na recuperação da memória por parte da protagonista, o acompanhamento em sua rotina, investigação sobre seus espaços físicos de sociabilidade e de que maneira isso se vinculava ao seu trabalho. Para tal, a aplicação do método de observação participante foi fundamental em nossos encontros. Paralelamente os trabalhos se concentraram na análise e recopilação do material bibliográfico

2424

¹ Graduando em Ciências Sociais na UFPR, e-mail: psaudioslave@gmail.com

² Graduanda em Ciências Sociais na UFPR, e-mail: maepipo@gmail.com

e audiovisual vinculado à temática para poder abordar essas questões com bases mais sólidas no documentário.

Metodologia

Utilizamos como método de análise de sua identidade um breve estudo de trajetória de vida, sob o viés compreensivo, no sentido de pinçar os elementos de sua narrativa que Débora Pereira compreende como sendo os mais marcantes para a sua constituição enquanto sujeito, aliar com dados, arquivos ou relatos de outras pessoas acerca dela e tentar apreender como se constituía as relações em seu ambiente de origem (Colombo-PR), e pensar, em que medida e até que ponto, ela foi tencionada e tencionou com o meio em que vivia para romper com o estigma de estar enquadrada em um determinado padrão de beleza.

A escolha de tal tema justifica-se pela motivação de compreender, aprender e ouvir o que os nossos parceiros têm a dizer. O modelo adotado pelo grupo para a constituição do documentário será, predominantemente, compartilhado, no sentido que pretende respeitar as opiniões tanto dos idealizadores quando dos sujeitos filmados no sentido de apresentar o documentário enquanto o resultado desse processo “diacrônico”, assim como os próprios comentários dos espectadores apresentando os suas opiniões sobre o assunto. Por meio das histórias e entrevistas, o projeto teve como objetivo alcançar um momento contínuo e constante de criação em uma perspectiva ética, estabelecendo assim uma relação de alteridade.

2425

Identidade em foco

Para além do combate ao racismo e a discriminação, os materiais, imagéticos ou não, que abordam as relações étnico-raciais e identitárias abrem espaço profícuo para a problematização da diversidade e da alteridade. Isto é, quando estamos diante de distinções culturais marcadas, “pensamos” nossa cultura em relação e a partir dessas diferenças. “Diferença que é, simultaneamente, a base da vida social e fonte permanente de tensão e conflito” (Velho, 1996, p.12). A relação que a mulher negra tem com seu cabelo remonta todas as experiências dramáticas vividas pelo desconforto com o seu corpo, sua pele e sua cor, sofrimento este, causado pelo reconhecimento social do belo apenas nas características europeias, o que acaba sendo socialmente naturalizado. Dessa forma, ampliar esse debate tendo como pano de fundo Curitiba possibilita também repensar a dinâmica de uma cidade

que ainda se baseia em um ideal de população majoritariamente branca e de ascendência europeia.

Das filmagens à sala de aula

O documentário tinha como fim ser um material paradidático a ser utilizado em âmbito escolar, de forma a apresentar algumas facetas do racismo e da discriminação em Curitiba. Nesse sentido o trabalho tinha como finalidade minar a resistência dos alunos quanto ao tema, da mesma forma apresentar a relevância do tema abordado em sala de aula.

Partindo de experiências anteriores com o mesmo tema, foi possível observar que após o uso do documentário os alunos tiveram uma maior aceitação ao tema, assim como a participação ao longo das aulas em que o tema foi trabalhado teve um sensível aumento. Dessa forma foi possível constatar que a utilização do material de apoio, nessas circunstâncias, teve bons resultados de forma que em um segundo momento foi trabalhado, em conjunto com os alunos do colégio, uma oficina de trança afro, ministrada por Débora, a protagonista do documentário, que contou com a participação de todos os alunos das salas trabalhadas.

2426

Referências

BARTH, Frederik. **Os grupos étnicos e suas fronteiras**. In BARTH, Frederik (org.). O guru, o iniciador e outras variações antropológicas. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000, pp.25-67.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **“Cultura” e cultura: conhecimentos tradicionais e direitos intelectuais**. In: Cultura com aspas. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

DAMATTA, Roberto. **Digressão: a fábula das três raças, ou o problema do racismo à brasileira**. in Relativizando: uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

FIGUEIREDO, Ângela. **Cabelo, cabeleira, cabeluda, descabelada: identidade, consumo e manipulação da aparência entre os negros brasileiros**. XXVI Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, 2002. Disponível em: http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=4475&Itemid=317 Acesso em: 17 de out. de 2013.

FRANCISCO, Lau. **Em busca das próprias raízes: Mulheres negras brasileiras e norte-americanas dispensam o alisamento e adotam cada vez mais o cabelo crespo**. In Revista Raça Brasil Online. 10 de set. de 2012. Disponível em: <http://www.racabrasil.uol.com.br/cultura-gente/170/em-busca-das-proprias-raizes-mulheres-negras-brasileiras-e-267438-1.asp> Acesso em: 18 de out. de 2013.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz:** corpo e cabelo como símbolos da identidade negra - 2a edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GUBER, Rosana. **El savaje metropolitano.** Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Buenos Aires: Paidós, 2004.

LEACH, Edmund. **Cabelo Mágico.** In: Edmund Leach: Antropologia. Da Matta, R. (org). São Paulo: Ática. 1983

LODY, Raul Giovanni da Motta. **Cabelos de Axé:** identidade e resistência. Rio de Janeiro: Ed. Senac Nacional, 2004.

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto preto, quanto branco:** estudo de relações raciais. São Paulo: T.A. Queiroz, 1985.

SANTOS, Jocélio Teles dos. **O negro no espelho:** imagens e discursos nos salões de beleza étnicos. Estud. afro-asiát. [online]. 2000, n.38, pp. 49-65.

VELHO, Gilberto. **Observando o familiar.** In NUNES, Edson de Oliveira. A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e métodos na pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

TRIBOS URBANAS: UMA FORMA DE DISCUTIR A DIVERSIDADE CULTURAL EM SALA DE AULA

Vinicius Matheus Cardoso¹
Andreia Prosdócimi Camera²
Fernanda Patrícia Royer³
Gilson Hermann⁴

Resumo: O presente trabalho foi desenvolvido no Colégio Estadual Padre Reus de Pérola D'Oeste, Sudoeste do Paraná. A ideia surge através do Projeto do PIBID – Diversidade sendo que um dos temas é os “Momentos Filosóficos e Sociológicos” o qual estamos inseridos através da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – DV. Trabalhou-se com os educandos do 3º ano do Ensino Médio, na disciplina de Sociologia com o tema “Tribos Urbanas”, buscou-se com o desenvolvimento desse trabalho apresentar as diferentes culturas presentes na sociedade, estilos de vida, comportamentos e ideais. Os educandos tiveram a oportunidade de planejar formas de apresentação desses trabalhos da maneira que se tornassem mais pertinente para cada grupo.

Palavras-Chave: Momentos Filosóficos, Sociologia, Diversidade Cultural.

Introdução

As tribos urbanas permitem pensar e planejar um novo tipo de cultura e dentro da sociedade, onde o ser humano tem a oportunidade de expressar um novo estilo de vida, através de gostos sexuais, culturais e religiosos.

Participar desses diferentes grupos permite que essas pessoas reinventem sua forma de vida, possibilitam o respeito diversidade e permitem um relacionamento multicultural, onde envolvem classes, etnias, gêneros, opção sexual e cultural.

Esse trabalho possui como objetivos o incentivo ao respeito à diversidade dentro da escola, possibilitando que os educandos entendam as diferentes culturas que a sociedade possui mesmo que estas tribos não sejam realidades tão presentes no local onde moramos.

MAFFESOLI (1998, p.37) “denomina de tribos as novas formas de organização juvenil nas sociedades contemporâneas muito comuns nas grandes metrópoles e que se caracterizam por partilhar ideais, podendo estar inseridas nos diversos espaços sociais”.

Desenvolvimento

O trabalho foi desenvolvido na disciplina de Sociologia com os educandos do Ensino Médio, no Colégio Estadual Padre Réus em Pérola D'Oeste. Os Pibidianos acompanharam o

¹ Licenciatura em Filosofia Centro Universitário Diocesano de Palmas e Licenciatura em Sociologia pela Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. andriacamera@hotmail.com

² Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza e Matemática. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. fernanda_royer@hotmail.com

³ Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza e Matemática. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. gilsonhermann@hotmail.com

⁴ Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias. Universidade Tecnológica Federal do Paraná – vinimatheusdv@hotmail.com

desenvolvimento de um trabalho, auxiliando quando solicitados pela educadora regente da disciplina, bem como a apresentação depois que o trabalho estava concluído. O programa do PIBID – Diversidade tem como função, incluir os acadêmicos no dia-a-dia escolar, de forma que estes já se adaptem ao funcionamento de uma escola e saiam da universidade com uma visão mais formada de como é o funcionamento deste espaço formativo, através do programa o acadêmicos também se permitem auxiliar em alguns pontos a escola, como as atividades diversificadas dentro das disciplinas comuns da escola.

Os educandos da turma foram divididos em grupos, que pesquisou e apresentou de forma caracterizada cada tribo apresentando as diferentes culturas presentes na sociedade, estilos de vida, comportamentos e ideais. O trabalho foi desenvolvido dentro da escola tendo os grupo seis aulas para pesquisas no laboratório de informática, confecções de roupas e ensaios das apresentações. O resultado da pesquisa foi apresentado sob forma caracterizada de cada tribo, com tempo de apresentações de duas horas aula.

Após as apresentações das tribos, elas foram discutidas em sala de aula. As tribos escolhidas foram: Híppies, Góticos, Metaleiros, Punk, Emos, Hip-Hop, sendo pesquisado em um contexto amplo e que atenda a sociedade como um todo, sem esquecer sua importância no contexto que vivemos.

2429



Figura 18- Apresentação das Tribos Urbanas – Híppies

As tribos apresentadas foram os **Hippies** que surgiram por volta dos anos 60, defendem as questões ambientais e criticavam o uso das armas nucleares e adotam um modo de vida comunitário.

Os **Góticos** surgem por volta dos anos 70 usando roupas essencialmente baseados no preto, representando o luto pela sociedade, e possuem certa bagagem filosófica e literária.

Os **Metaleiros** surgiram por volta dos anos 70 usam cabelos compridos, casacos de couro, coletes jeans, roupas com estampas de suas bandas favoritas e estilo musical próprio .

Os **Punks** surgiram no fim da década de 70, interesse pela aparência agressiva, simplicidade, sarcasmo e subversão da cultura, possuem símbolos e códigos de comunicação, calças jeans rasgadas, coturnos, cabelos com cortes em moicano, lápis no olho e sombra.

Os **Emos** surgem a partir da década de 80 tendo em suas raízes o gosto pelo rock e punk, sua aparência se destaca olhos pintados com lápis preto cobertos com franja, cintos com grandes fivelas, tênis coloridos, piercings e roupas de cor escuras.

O estilo **Hip-Hop** iniciou-se no fim da década de 70 nos subúrbios de Nova York, os principais ideais são igualdade, paz e justiça, e possuem uma forte ligação com o grafite.



2430

Figura 19 Apresentação das Tribos Urbanas (Punk e Emos).

Com o trabalho que realizamos os educandos puderam perceber a diversidade cultural presente na sociedade, mesmo que em nosso município não seja muito comum a

presença desses grupos. Por muitos, essas tribos são criticadas e são alvo de preconceito, mesmo sem ser conhecido seus modos de vida e ideais.

Conclusões

Com o presente trabalho teve-se a possibilidade de visualizar alguns dos grupos culturais presentes na sociedade atual, sendo que a escola é o lugar que deve proporcionar esse tipo de discussão e entendimento, preparando os educandos para se relacionar com a diversidade sociocultural presente na sociedade.

Portanto é uma maneira de aproximar os novos grupos multiculturais que surgiram no desenvolvimento da sociedade e permitindo que estes possam ter um melhor relacionamento interpessoal no contexto social.

Referências Bibliográficas

MAFFESOLI, Michel. **Tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. RJ: Forense Universitária, 1998.

SILVA, Afrânio (org). **Sociologia em Movimento**. São Paulo, Editora Moderna, 2013.

BOMENY, Helena (org). **Tempos Modernos, Tempos de Sociologia**. São Paulo, Editora Moderna, 2010.

2431

UM OLHAR ACERCA DA DIVERSIDADE CULTURAL DA SOCIEDADE E SEU ESTUDO NO MEIO ESCOLAR

POVALUK, Savius Miguel¹
BARICHEVAL, Larissa²
RAMOS, Willian Henrique³

Resumo: O presente estudo tem como objetivo refletir sobre o presente momento da sociedade no que tange a diversidade cultural e como este assunto é abordado no ensino escolar. Busca também compreender como o processo de ensino-aprendizagem trabalha com esta questão e quais são seus principais desafios, bem como os profissionais da educação encontram-se inseridos como parte deste contexto. Além disso, tentaremos também apontar uma saída pedagógica que possibilite uma dinâmica entre o ambiente escolar, seus alunos, profissionais e também a comunidade a qual esta escola pertence para demonstrar que todos nós pertencemos a esta diversidade.

Palavras-chave: diversidade cultural. escola. aprendizagem.

A abordagem e o ensino da diversidade cultural na escola

Ao longo das últimas duas décadas estamos vivenciando o resultado das evoluções tecnológicas e econômicas, onde ambas são frutos da globalização, que influencia diretamente em toda a sociedade. Com efeito, mediante todas estas inovações que facilitam nossas atividades no cotidiano, nota-se que a educação deve progredir no mesmo sentido: acompanhando os progressos e trabalhando em vistas para diminuir as desigualdades que se originam devido aos avanços, visto que há pessoas que ficam desprovidas dessas inovações. A partir deste viés, compreende-se que a ponte mediadora para que esta distancia diminua, é a escola. Neste sentido, Gadotti parte com a seguinte indagação: “que tipo de educação necessitam os homens e as mulheres dos próximos 20 anos, para viver este mundo tão diverso?” (GADOTTI 2000, p. 41).

Para responder tal questão, se faz necessário primeiramente observar como é o indivíduo que frequenta a escola atualmente, quais são suas características sociais, éticas, morais, etc.; e posteriormente, imaginar como seria uma escola em que atingisse toda esta pluralidade de indivíduos. No que diz respeito à escola, ela necessita orientar-se para a pluralidade cultural, que perceba o outro como legítimo outro. Neste sentido, segundo Natalino Neves da Silva, “a abordagem da diversidade cultural na escola se realiza, portando, a partir do encontro de nossos valores simbólicos, sociais, econômicos, culturais e do outro.”

O estudo em torno da diversidade cultural pode se tornar até mesmo uma arma contra os professores em sala de aula. O que ocorre na maioria das vezes é uma abordagem teórica repetitiva

¹ Graduando em Licenciatura em História pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Aluno do Subprojeto PIBID Interdisciplinar. email: savius_hc@hotmail.com

² Graduada em Licenciatura em Física pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Aluna do Subprojeto PIBID Interdisciplinar. email: laly_baricheval@hotmail.com.

³ Graduando em Licenciatura em Música História pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Aluno do Subprojeto PIBID Interdisciplinar. email: williancei@hotmail.com.

sobre o tema, causando nos alunos certa resistência em desenvolver um olhar mais social e humano sobre a realidade do próximo.

Há ainda muito que se aprender e desenvolver quando o assunto é diversidade cultural, étnica ou racial. Nesse sentido,

o reconhecimento dos diversos recortes dentro da ampla temática da diversidade cultural (negros, índios, mulheres, deficientes, homossexuais, entre outros colocamos frente a frente com a luta desses e outros grupos em prol do respeito à diferença. (GOMES, 2003, p.73.)

Todos nós vivenciamos essa diversidade, mas nem sempre conseguimos interiorizá-la e passá-la aos alunos da maneira que realmente faria diferença na formação cidadã deles.

De qual maneira o estudo da diversidade em si ajudaria os alunos no processo de aprendizagem e formação como cidadãos? Sempre que abrimos em nossa mente novos olhos para um determinado assunto, estamos expandindo nossos horizontes e vendo a sociedade cada vez mais como um todo, e não apenas como o eu e aquilo que cabe em meu mundo. A abordagem dirigida das diversidades dentro do currículo escolar abrangência, também, toda a vivência de cada aluno dentro e fora da escola, fazendo com que o ensino se torne algo integrado à sua vida real e não apenas um conhecimento que não pode ser levado para fora das paredes da escola. Sendo assim,

2433

educar para a diversidade é fazer das diferenças um trunfo, explorá-las na sua riqueza, possibilitar a troca, proceder como grupo, entender que o acontecer humano é feito de avanços e limites. E que a busca do novo, do diverso que impulsiona a nossa vida deve nos orientar para a adoção de práticas pedagógicas, sociais e políticas em que as diferenças sejam entendidas como parte de nossa vivência e não como algo exótico e nem como desvio ou desvantagem. (GONÇALVES E SILVA, 1996, p. 169-170)

Se analisarmos o processo de ensino-aprendizagem de maneira um pouco mais humanizada, perceberemos que existem muitas possibilidades que não são (mas poderiam ser) trabalhadas de maneira fácil e sucinta, fazendo com que o aluno seja mais do que um refratário e considerando toda sua vivência anterior. Acima de tudo, fazendo com que o aluno sinta-se parte de um todo.

A proposta seria trazer, a partir das experiências dos próprios alunos, o tema diversidade à superfície da sala de aula. O grande desafio é instigar no aluno desde o início da sua formação a capacidade de se colocar no lugar do próximo e entender as realidades que vão além da sua.

Desta forma, teríamos alunos mais interessados pelo próprio futuro e pelo futuro da sociedade em si, cientes de que há algo mais além das fronteiras da sua própria realidade.

Conclusão

É imprescindível que, diante dos argumentos expostos, todos se conscientizem de que o dever da escola é alcançar e inserir os alunos desprovidos do conhecimento destas diversidades culturais, muitas vezes desconhecidas pela “ignorância” da sociedade em que ela esta inserida, tendo assim que elaborar uma socialização destas diversas culturas.

A educação em direitos humanos tem como objetivo central a “formação para a vida e a convivência”. Na escola, tais direitos devem ser aprendidos e exercidos de forma cotidiana, no curso da vida acadêmica e social dos alunos. Para isso, ela deve estar articulada em toda a extensão do currículo escolar e ser implementada sob diferentes abordagens de ensino, de forma a se explorar suas várias possibilidades formativas e atender as diversas necessidades de aprendizagem dos alunos. (GARCIA, 2013, p 176).

É importante enfatizar que o professor não é dono do conhecimento, nesse caso, ele se torna mediador e precisa, assim como seus alunos, receber esse conhecimento de algum lugar. Sendo assim, para termos alunos com mais interesse, temos que ter professores com a mesma disposição, para que em sala de aula ele domine seu assunto e repasse com sabedoria os valores sociais que são importantes para tornar seu aluno um cidadão consciente.

Portanto, é necessário que o professor utilize da experiência do aluno e aprenda com ele, mostrando que podem trabalhar juntos, fazendo o aluno sentir um interesse maior na diversidade, aprendendo que não importa quem ou o que somos mais se nos unimos podemos criar algo novo e diferente, fazendo assim cidadãos com consciência e em pro da diversidade.

2434

Referencias Bibliográficas

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 2000.

DA SILVA, N. Natalino: **A diversidade cultural como princípio educativo**. *Revista Paideia*, Pedagogia Universidade Fumec, Belo Horizonte, ano 8, n. 11, jul/dez. 2011. Disponível em: <<http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/1307>> Acesso em 27 ago 2014.

GARCIA, Joe. **Indisciplina e Educação em Direitos Humanos: algumas questões fundamentais**. In: EYNG, Ana Maria (Org). *Direitos Humanos e Violências nas Escolas: Desafios e questões em diálogo*. Editora: CRV Curitiba, 2013.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. **Prática do racismo e formação dos professores**. In: DAYREL, J. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e Diversidade Étnico-cultural**. In: BRASIL. *Diversidade na Educação: reflexões e experiências*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

UM OLHAR DIFERENCIADO PARA O LIXO: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Caroline Aparecida Dias¹

Emellyn Gabriela Ioris¹

Leide Daiane Nascimento Mascarello²

Everton Ricardi Lozano da Silva³

Resumo: A escola como espaço de educação formal tem papel fundamental no desenvolvimento de atividades de educação ambiental. Assim, o objetivo desse trabalho foi desenvolver atividades práticas contextualizadas ao ambiente escolar, promovendo a participação e reflexão dos alunos e toda comunidade escolar sobre o gerenciamento lixo, bem como o desenvolvimento de trabalho em equipe por parte dos pibidanos. O projeto foi desenvolvido em três etapas diferentes: 1) elaboração do projeto; 2) intervenção pedagógica em sala de aula; 3) intervenção pedagógica no ambiente escolar e 4) discussão dos resultados com os alunos. As atividades desenvolvidas propiciaram a participação de toda a comunidade escolar, analisando, pensando e discutindo a temática “lixo” em diferentes momentos, contribuindo para a reflexão/ação sobre o gerenciamento do lixo, bem como o desenvolvimento do trabalho em equipe por parte dos pibidianos.

Palavras-chave: Reciclagem. PIBID. Meio Ambiente.

Introdução

A palavra lixo, derivada do latim *lix*, significa cinza, relacionado às cinzas dos fogões a lenha. Segundo Machado & Casadei (2007, p. 31), no Brasil, a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) - NBR-10.004, denomina como lixo aquilo que sobra de determinadas substâncias e, atribui-se o termo “resíduo sólido”, visando diferenciar dos resíduos líquidos e gases.

A mudança de hábitos da população com referência ao consumo de materiais e produtos tem gerado cada vez mais lixo nas cidades e, conseqüentemente o aumento da poluição ambiental, desafiando cada vez mais as autoridades na gestão desses resíduos. Diante disso, é necessária uma reflexão de toda a sociedade, bem como ações políticas e específicas visando resolver as questões relativas ao lixo produzido e seu aproveitamento.

A escola tem um papel fundamental como difusora de conhecimentos e formadora de opiniões e, deve trabalhar a problemática do lixo utilizando-se de meios simples e práticos, possibilitando o desenvolvimento de atividades práticas e a reflexão de toda a comunidade escolar (ALENCAR, 2005 p. 97). Entre as atribuições do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID Ciências Biológicas, o desenvolvimento de projetos e ações

¹ Acadêmicas do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas/ Universidade Tecnológica Federal do Paraná-UTFPR - DV, Bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/ Ciências Biológicas/ Dois Vizinhos, PR, BR.; caroline.aparecidadias@hotmail.com; emellyn_ioris@hotmail.com

² Supervisora do PIBID/ Ciências Biológicas/ Coordenação de Ciências Biológicas - UTFPR-DV, Dois Vizinhos, PR, BR. l_daiane@hotmail.com

³ Coordenador do PIBID/ Ciências Biológicas/Coordenação de Ciências Biológicas-UTFPR-DV, Dois Vizinhos, PR, BR. evertonlricardi@utfpr.edu.br

multidisciplinares na escola, são ferramentas importantes e campo fértil a ser explorado nas escolas. Diante do exposto, o PIBID- Ciências Biológicas executa o projeto denominado “Um olhar para o lixo”, visando o desenvolvimento de diversas atividades práticas e à reflexão sobre a importância da participação de todos no processo de redução e reaproveitamento do lixo.

Nesse sentido, o objetivo desse trabalho foi desenvolver atividades práticas contextualizadas ao ambiente escolar, promovendo a participação e reflexão dos alunos e toda comunidade escolar sobre o gerenciamento do lixo, bem como o desenvolvimento de trabalho em equipe por parte dos pibidianos.

Desenvolvimento

O trabalho foi desenvolvido no Colégio Estadual José Anchieta em Dois Vizinhos, PR, pelos alunos do PIBID – Ciências Biológicas, juntamente com os professores de Ciências e Biologia da escola e alunos do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano e Ensino Médio. A temática “lixo” foi uma demanda apresentada pelo colégio, logo que o PIBID iniciou as atividades. Em seguida o projeto foi desenvolvido em três etapas diferentes: 1) elaboração do projeto; 2) intervenção pedagógica em sala de aula; 3) intervenção pedagógica no ambiente escolar e 4) discussão dos resultados com os alunos.

2436

Na etapa 1, primeiramente foram realizadas reuniões com a direção da escola, as professoras de ciências e biologia e os pibidianos para a discussão sobre a abordagem do projeto. Uma vez definidas as diretrizes, os pibidianos pesquisaram e escreveram o projeto, apresentando-o a supervisora e as professoras envolvidas.

A primeira intervenção pedagógica (etapa 2) de trabalho com os alunos sobre o referido tema foi realizada em sala de aula. Nesta o projeto foi apresentado aos alunos bem como o mesmo seria desenvolvido. Também foi solicitado aos alunos que trouxessem lixo reciclável como litros descartáveis, caixas de leite, caixas de sapato, retalhos etc., para elaboração de material decorativo, material artístico e brinquedos reciclados para a utilização na festa junina do colégio, a qual foi realizada com o tema “Reciclagem”. Durante um mês realizou-se a confecção dos materiais, com o apoio de toda comunidade escolar.

A segunda intervenção pedagógica (etapa 3) foi realizada na festa junina da escola. No dia da festa foi montada uma barraca onde os trabalhos confeccionados pelos alunos foram expostos para toda comunidade. Além disso, os pibidianos distribuíram várias lixeiras com identificação de “lixo reciclável” e “lixo orgânico” no ambiente da festa junina. No dia do

evento os pibidianos fotografaram o ambiente da festa antes e depois da realização da mesma, para registrar como são as atitudes das pessoas em relação ao lixo.

Após a realização da festa junina, procedeu-se com a quarta intervenção pedagógica (etapa 4). A partir dos trabalhos desenvolvidos até então e por meio de pesquisa, os pibidianos prepararam uma palestra sobre o tema “lixo”. A palestra foi apresentada para as turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Na apresentação da palestra foram colocadas as fotos tiradas na festa junina e também das salas de aula. Os pibidianos também elaboraram uma paródia incentivando a maneira correta de separar o lixo. Após o término da atividade, aplicou-se um questionário quantitativo com duas questões referentes ao tema abordado.

Para a elaboração do projeto houve a participação de todos os pibidianos, juntamente com as professoras de ciências e biologia, propiciando um ambiente de discussão e reflexão sobre o assunto, bem como propiciando a prática do desenvolvimento do trabalho em equipe.

Com relação à primeira intervenção pedagógica, os alunos receberam bem a proposta, interagindo com a equipe e colaborando, trazendo o lixo reciclável solicitado, bem como confeccionando os materiais para a festa junina. Na segunda intervenção pedagógica, no dia da festa, pais e alunos visitaram a barraca do PIBID onde puderam apreciar o trabalho artístico feito por todos. Também foram produzidas caixinhas customizadas, a partir da reciclagem de caixas “TetraPack”, as quais foram utilizadas para colocar pinhão, cachorro-quente e porta copos para quentão durante a festa. Concomitantemente os pibidianos fotografaram todo o ambiente da festa antes e depois da festa visando a coleta de material para a elaboração de palestra.

Com relação a terceira intervenção pedagógica, após o evento deu início ao desenvolvimento de palestras com as turmas sobre o tema “Um olhar para o Lixo”. Os alunos se mostraram muito interessados pelo assunto, principalmente ao observar as imagens do antes e depois da festa junina e das salas de aula. Analisaram e discutiram a situação e interagiram positivamente durante as palestras. Os alunos ficaram impressionados com as imagens do lixo espalhado no ambiente da festa, principalmente por saber que eles estavam presentes. Os mesmos reconheceram que poderiam ter agido de forma adequada, mas que não perceberam diretamente o que fizeram. Com relação ao questionário aplicado no final das palestras observou-se que de um total de 92 alunos entre o ensino fundamental e médio, 48% reconheceram que a maneira mais adequada de gerenciar o lixo é separá-lo em orgânico e reciclável (Figura 1).

2437

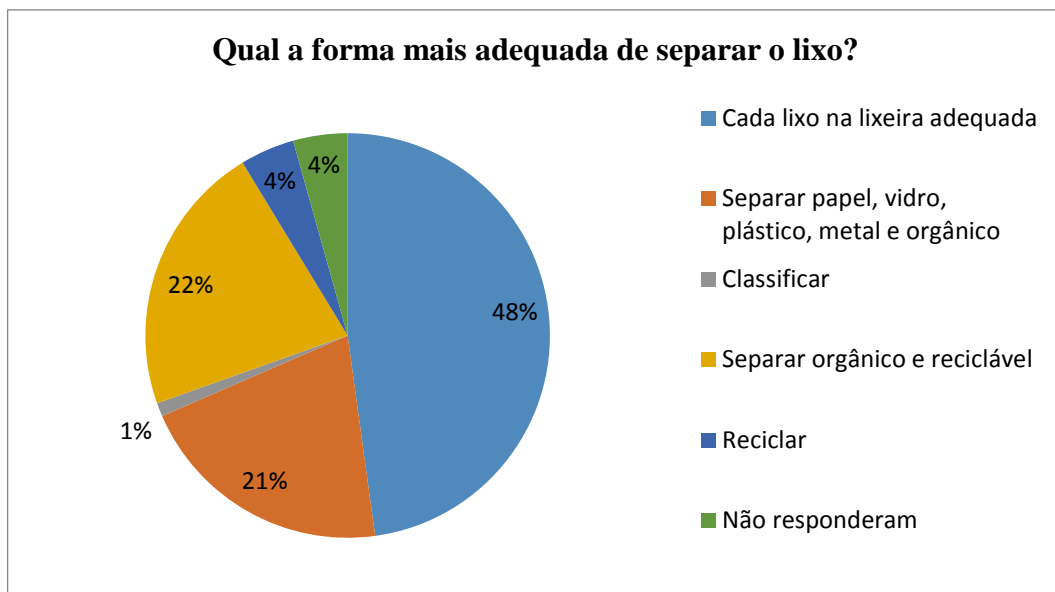


Figura 1: Percentual das respostas dadas pelos alunos do Ensino Fundamental e Médio sobre as formas de separação do lixo.

Quando questionados sobre o que poderiam fazer para melhorar o meio ambiente, 84% dos alunos responderam que irão separar o lixo. Apenas 2% respondeu que melhoraria os seus hábitos. Tal resultado evidencia a resposta imediata o que foi discutido nas palestras – a reciclagem de lixo. Um novo questionário deverá ser aplicado nos próximos meses visando identificar mudanças de atitudes/hábitos.

2438

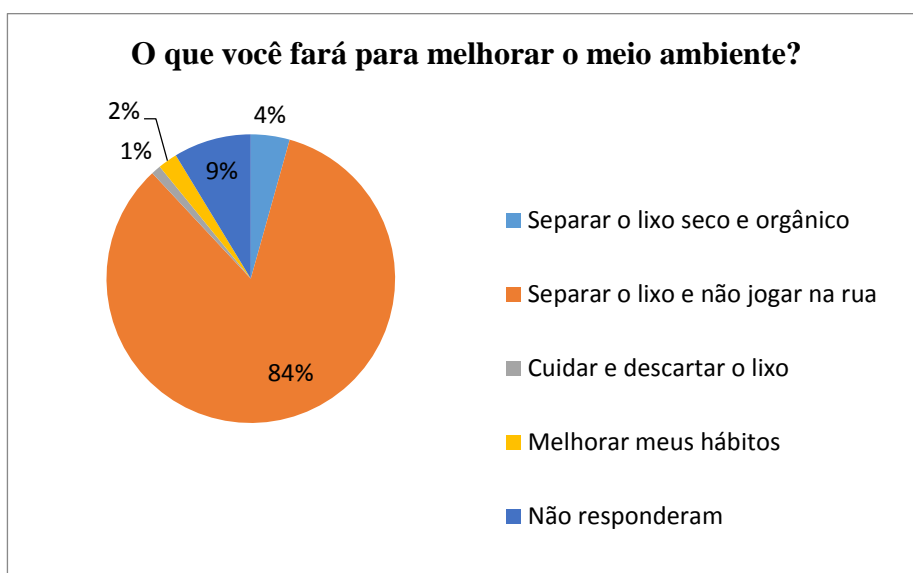


Figura 2: Percentual das respostas dadas pelos alunos do Ensino Fundamental e Médio sobre as atitudes que eles irão fazer para melhorar o meio ambiente.

Conclusão

As atividades desenvolvidas envolveram toda a comunidade escolar, que durante alguns meses pensou, discutiu e desenvolveu ações em conjunto para trabalhar o tema abordado. Os alunos gostaram muito da atividade e reconheceram que têm papel fundamental no gerenciamento do próprio lixo e manutenção do ambiente social. Para os pibidianos foi uma experiência muito significativa, pois vivenciaram o desafio do desenvolvimento do trabalho em equipe, bem como executá-lo na prática. Sem dúvida, o desenvolvimento de tal projeto contribuiu para o crescimento do grupo e novas atividades referentes ao tema serão desenvolvidas.

Referências

ALENCAR, M.M.M. Reciclagem de Lixo numa Escola Pública no Município de Salvador. **Candombá Revista Virtual**, v.1, n.2, p.96–113, jul–dez 2005.

MACHADO, N.V, CASADEI, R.S. **Seis razões para diminuir o lixo no mundo**. 4 ed, p.30-31, São Paulo: Escrituras Editora, 2007. (Coleção Escritinha).

UM OLHAR PARA A PRÁTICA DO ENSINO DE AFRICANIDADES ATRAVÉS DOS GÊNEROS TEXTUAIS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Aline Ribeiro Silva¹
Fernanda Zagobinski Ribeiro²
Ione da Silva Jovino³

Resumo: O objetivo deste trabalho é identificar as africanidades (SILVA, 2005) que são abordadas nas aulas de língua portuguesa de uma escola estadual da cidade de Ponta Grossa. Este trabalho faz parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), na subárea de Letras Português – Espanhol. O foco neste trabalho é o atendimento da Lei 10.639/03 e sua aplicabilidade a partir do ensino e aprendizagem dos gêneros textuais. O referencial teórico-metodológico está sendo construído a partir de Silva (2005), Bakhtin (1997), Marcuschi (2008), Bagno (2013), dentre outros. O trabalho está em fase inicial, assim os resultados são relativos ao levantamento bibliográfico e o estabelecido pelas diretrizes teórico-metodológicas.

Palavras chave: Africanidades. Ensino de Língua Portuguesa. Gêneros textuais. PIBID.

Introdução

Este artigo abordará as ações do projeto PIBID Espanhol da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Esse projeto teve início em março de 2014 e tem como objetivo principal o desenvolvimento de um trabalho embasado na teoria dos gêneros textuais (MARCUSCHI, 2008; DCE-PR, 2008; BAKHTIN, 1997) e o atendimento à Lei 10.639/03. Fazem parte desse projeto, uma professora coordenadora (professora da UEPG da área de estágio), duas professoras supervisoras (professoras de língua portuguesa da rede pública no Paraná) e de doze bolsistas (graduandas do 1º ao 4º ano da licenciatura em Letras espanhol/português). As bolsistas observam as práticas das professoras, com alunos dos 8º e 1º anos do ensino fundamental e médio, fazendo intervenções na prática dessas docentes e também contemplando os gêneros textuais na perspectiva das africanidades. Toda semana há reunião do grupo PIBID Português com o intuito de discutir textos relacionados a africanidades e outras questões envolvendo os gêneros textuais.

Segundo Marcuschi (2008), o estudo dos gêneros textuais não é recente, tendo sua origem em Platão e Aristóteles. Hoje os estudos dos gêneros textuais encontram-se na linguística, mais precisamente nas perspectivas dos discursos. Entende-se por gêneros textuais textos materializados em situações comunicativas. São exemplos de gêneros textuais: telefonema, carta comercial, crônicas, reportagem, receita culinária, piada e etc. Os gêneros textuais são formados de textos estáveis que são situados em um determinado tempo e espaço social.

¹ Graduanda da UEPG do 2º ano do curso de Letras, bolsista PIBID, alineribeiro.s@hotmail.com.

² Graduanda da UEPG do 3º ano do curso de Letras, bolsista PIBID, fernandazr2012@gmail.com.

³ Doutora em Educação, professora da UEPG do curso de Letras, ionejovino@gmail.com.

Para Bakhtin (1997), existem na sociedade os gêneros textuais primários e secundários. Os gêneros primários são os mais simples e correspondem ao cotidiano do falante, como carta pessoal, telefonema, lista de compras, conversa familiar, entre outros. Já os secundários são os romances, textos jornalísticos, científicos, teatro, aula-expositiva e etc. Segundo Bakhtin, “é de acordo com nosso domínio dos gêneros que usamos com desembaraço, que descobrimos mais depressa e melhor nossa individualidade [...]” (BAKHTIN, 1997, p.304). Entende-se que seja necessário que os alunos dominem os gêneros textuais para empregá-los de forma coerente na sociedade.

A pesar dos estudos sobre os gêneros serem antigos, o trabalho com o texto nas salas de aulas é recente. Segundo as DCE's, “durante muito tempo, o ensino de Língua Portuguesa foi ministrado por meio de conteúdos legitimados no âmbito de uma classe social dominante e pela tradição acadêmica/escolar.” (PARANÁ, 2008, p.62). Antes predominava nas aulas de português o ensino da gramática normativa, onde o texto não tinha um papel importante, era importante ensinar normas e frases soltas, porém esse tipo de ensino não buscava a reflexão crítica dos alunos.

No intuito de mudar esse quadro surgiram as diretrizes. Segundo as Diretrizes Curriculares de Educação Básica de Língua Portuguesa do estado do Paraná (DCE-PR),

O trabalho com a gramática deixa de ser visto a partir de exercícios tradicionais, e passa a implicar que o aluno compreenda o que seja um bom texto, como é organizado, como os elementos gramaticais ligam palavras, frases, parágrafos, retomando ou avançando ideias defendidas pelo autor, além disso, o aluno refletirá e analisará a adequação do discurso considerando o destinatário, o contexto da produção e os efeitos de sentidos provocados pelos recursos linguísticos utilizados no texto (PARANÁ, 2008, p.61).

Para o atendimento à Lei 10.639/03, é necessário ressaltar nosso principal referencial teórico. Optamos por trabalhar com o conceito de africanidades proposto por Silva (2005), o qual a expressão “africanidades” refere-se às raízes da cultura brasileira que têm origem africana:

As Africanidades Brasileiras vêm sendo elaboradas há quase cinco séculos, na medida em que os africanos escravizados e seus descendentes, ao participar da construção da nação brasileira, vão deixando nos outros grupos étnicos com que convivem suas influências e, ao mesmo tempo, recebem e incorporam as destes. Portanto, estudar as Africanidades Brasileiras significa tomar conhecimento, observar, analisar um jeito peculiar de ver a vida, o mundo, o trabalho, de conviver e de lutar pela dignidade própria, bem como pela de todos descendentes de africanos, mais ainda de todos que a sociedade marginaliza. Significa também conhecer e compreender os trabalhos e criatividade dos africanos e de seus descendentes no Brasil, e de situar tais produções na construção da nação brasileira. (SILVA, 2005, p. 156)

Ensino-aprendizagem com gêneros textuais e africanidades: algumas reflexões

2441

Segundo Bakhtin, “A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana.” (Bakhtin, 1997, p.279).

O discurso não acontece sozinho, precisa de interlocutores. Para haver discurso é necessário a interação entre os sujeitos do discurso. Como diz Bakhtin,

O papel dos outros, para os quais o enunciado se elabora, como já vimos, é muito importante. Os outros, para os quais meu pensamento se torna, pela primeira vez, um pensamento real [...], não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação verbal. Todo enunciado se elabora como que para ir ao encontro dessa resposta (BAKHTIN, 1997, p.320).

Nesse sentido, o professor de língua portuguesa tem que propor a interação entre os alunos, eles devem ser ativos no seu processo de aprendizagem e não passivos como acontecia no ensino tradicional. Ao trabalhar os gêneros textuais o educador deve deixar claro as diferenças entre gêneros textuais e tipos de textos, pois nota-se que há grande confusão entre ambos. O tipo textual “caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequência retórica) do que como textos materializados, a rigor são modos textuais” (MARCUSCHI, 2008, p.154), dividem-se em narrativos, argumentativos, expositivos, descritivos e injuntivos. Para Marcuschi,

2442

Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composição funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. [...] alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem [...] (MARCUSCHI, 2008, p.155).

Ao trabalhar com os gêneros textuais o professor deve buscar desenvolver o lado crítico do aluno, portando deverá “promover o amadurecimento do domínio discursivo da oralidade, da leitura e da escrita, para que os estudantes compreendam e possam interferir nas relações de poder com seus próprios pontos de vista [...]” (PARANÁ, 2008, p.64). Ao trabalhar com a prática da oralidade é importante o professor respeitar as variedades linguísticas dos alunos. O docente deve desconstruir os estereótipos que foram criados na sociedade acerca da língua portuguesa brasileira: “a língua é homogênea e só existe a norma padrão como língua dos brasileiros”. Segundo Marcos Bagno,

Esse mito é muito prejudicial à educação porque, ao não reconhecer a verdadeira diversidade do português falado no Brasil, a escola tenta impor sua norma linguística como se ela fosse, de fato, a língua comum a todos os quase 190 milhões de brasileiros, independentemente de sua idade, de sua origem geográfica, de sua situação socioeconômica, de seu grau de escolarização etc. Com isso também se nega o caráter multilíngue de nosso país, onde são faladas mais de duzentas línguas diferentes, entre línguas indígenas, línguas trazidas pelos imigrantes europeus e asiáticos, línguas surgidas das situações de contato nas extensas zonas fronteiriças

com os países vizinhos, além das falas remanescentes das diversas línguas africanas trazidas pelas vítimas do sistema escravagista. (BAGNO, 2013, p.27).

É importante ressaltar que nossos trabalhos são embasados pela Lei 10.639/03 promulgada em 09 de janeiro de 2003, que modificou o artigo 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afrobrasileira:

História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, 2003).

Em nossa proposta do PIBID, tomamos como base um dos princípios estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana (BRASIL, 2004), qual seja “Consciência política e histórica da diversidade”, que, entre outras coisas, busca conduzir:

- à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnicos raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história;
 - ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afrobrasileira na construção histórica e cultural brasileira;
- (BRASIL, 2004, p. 18-19).

2443

A referida Lei 10.639/03 foi reformulada pela Lei 11.645/08, que passou a estabelecer também a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena brasileira.

Consideração finais

Tendo em vista que o projeto PBID Português é recente, não temos um resultado final do trabalho desenvolvido com os gêneros textuais e africanidades nas aulas de português. Uma vez que as bolsistas do projeto serão professoras de língua portuguesa esse estudo foi de suma importância. Nas futuras intervenções pelo projeto e nas suas práticas como professoras buscará conciliar teoria e prática na tentativa de ajudar os alunos a compreender os gêneros textuais. Como diz Bakhtin: “para usá-los livremente, é preciso um bom domínio dos gêneros” (BAKHTIN, 1997, p.303).

Acreditamos que é fundamental trabalhar a língua portuguesa através dos gêneros textuais e não por frases soltas e isoladas, pois os alunos se comunicam por textos orais e escritos. É importante que o professor trabalhe vários gêneros, fazendo com que os alunos percebam suas tipologias. Segundo as DCE,

O professor é quem tem o contato direto com o aluno e com as suas fragilidades linguístico-discursivas, seleciona os gêneros (orais e escritos) a serem trabalhados de

acordo com as necessidades, objetivos pretendidos, faixa etária, bem como os conteúdos, sejam eles de oralidade, leitura, escrita e/ou análise linguística (PARANÁ, 2008, p.64).

O professor deverá propor a interação dos alunos e desenvolver o lado crítico dos mesmos, para que possam ser cidadãos ativos e desconstruam estereótipos sobre a história e cultura dos negros.

Ademais da educação antirracista prezamos estudar e refletir com os alunos sobre o elo que existe entre o Brasil e África, e assim estabelecer uma ligação entre os brasileiros e esses conteúdos, proporcionando discussões e reflexões entre os alunos, objetivando tentar reduzir a desigualdade que está presente dentro da sala de aula e valorizando a herança que nos pertence e faz parte de nossa identidade.

Referências

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico** – o que é, como se faz. 55 ed. Loyola: São Paulo, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. Tradução: Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira

BRASIL. Lei 10.639/2003. **Estabelece a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura afro-Brasileira e Africana**. Brasília, Ministério da Educação, 2003.

_____. **Parecer CNCE/CP, 3/2004**. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Ministério da Educação. SEPP/IR. INEP, 2004

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

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Estrangeira Moderna**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2008.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2005.

2444

UM OLHAR SOBRE A PRODUÇÃO ESCRITA DE ALGUNS ALUNOS EM UMA QUESTÃO DE MATEMÁTICA

Evandro Sozo de Oliveira¹
Andréia Büttner Ciani²
Francieli Agostinetto Antunes³

Resumo: Este trabalho é uma breve análise da produção escrita de alunos do Ensino Fundamental de uma escola da cidade de Cascavel. A questão se constitui em um item da Prova internacional de Avaliação de estudantes – PISA, aferição de 2003. Utilizamos este item como forma de colher informações dos alunos a fim de identificar contextos possíveis para a aprendizagem de matemática, uma vez que trabalharíamos com alguns destes estudantes em contra turno. A análise de suas produções escritas seria utilizada para nortear nosso trabalho futuro com eles.

Palavras-chave: Análise da Produção Escrita; Avaliação da Aprendizagem Matemática; Formação de Professores de Matemática.

Introdução

No ano de 2014, o primeiro autor ingressou no curso de Matemática da UNIOESTE, campus Cascavel, e já na metade do primeiro semestre, na primeira seleção do ano, ingressou como bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Anteriormente já havia cursado o Magistério sendo que, já estando inserido, portanto, em uma reflexão sobre a prática docente e à Educação de uma maneira geral, mas agora focado em situações de ensino e aprendizagem de Matemática, ampliou-se o contato com a escola por meio das atividades desenvolvidas no PIBID, o que lhe proporcionou, e vem proporcionando, muitas experiências gratificantes e desafiadoras. Mesmo já tendo percorrido este caminho na Educação, ingressou no PIBID com algumas expectativas, uma delas em relação à avaliação da aprendizagem em Matemática uma outra é do que é, e como ser, professor de Matemática, dentre muitas outras.

Por meio de experiências no magistério e reflexões feitas durante o período do referido curso e agora no PIBID, com estas idas e vindas à escola e das discussões e reflexões feitas semanalmente em nossos encontros com os colegas pibidianos, com os professores da escola, que são supervisores do projeto, e com as professoras da universidade, tem percebido que a atuação profissional envolve muito mais que simplesmente o conhecimento matemático, mas se configura em uma construção que vem sendo feita muito antes de optar pelo magistério.

Os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, isto é, quando da socialização primária e, sobretudo quando da socialização escolar, têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério. (TARDIF, 2002, p. 69).

¹Acadêmico do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, evandrolatrivan@gmail.com.

²Professora adjunta na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Colegiado de Matemática, Cascavel, Doutora em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela UEL – andbciani@gmail.com.

³Professora assistente na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Colegiado de Matemática, Cascavel, Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela UEL– francieliantunes@gmail.com.

Um dos pontos que vem sendo discutido nesse ano e norteando as práticas adotadas pelo grupo não é um ponto que se pensava anteriormente, não antes de pensar no magistério como prática profissional, fazer parte desse grupo de discussão e trabalho tem proporcionado reflexões sobre uma prática que permeia toda e qualquer vida escolar, a avaliação, muito focada em avaliação de rendimento, aquela que visa uma nota, vista como resultado, ponto final, mas que ponto acrescenta ao processo de aprendizagem dos estudantes. Fala-se muito em avaliação como processo, mas como que ela poderia ser realizada em Matemática, tal como propõe os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998)? Este documento indica que a avaliação realizada na sala de aula deve ser entendida como um processo único e contínuo, a qual, segundo Buriasco, Ferreira e Ciani (2009), “se inicia no primeiro dia de aula e só termina no último, uma vez que visa auxiliar os processos e progressos da aprendizagem do aluno e do professor ocorridos durante todo o ano letivo [...]”.

Este trabalho se constitui em um primeiro estudo sobre como exercer a avaliação da aprendizagem de Matemática, por meio da análise da produção escrita em questões de Matemática, preferencialmente não-rotineiras. Buriasco (1999, p. 87) define como não-rotineiras as questões “muito pouco ou quase nunca presentes na sala de aula ou no livro didático”. Elas seriam preferenciais para os processos de ensino e de aprendizagem da Matemática, uma vez que questões rotineiras evocariam procedimentos que podem ter sido memorizados pelos estudantes apenas como uma forma de resolver um determinado “tipo” de questão.

Neste trabalho a avaliação da aprendizagem escolar

[...] está sendo entendida, como processo, como prática que busca respostas sobre como se dão os processos com ela envolvidos. Nesta perspectiva, o que se busca com a avaliação da aprendizagem escolar é interrogar o que é diretamente observável, percorrer caminhos, compreender processos, seguir vestígios e, com isso, inferir sobre o que não é diretamente observável, ou seja - investigar. Por este motivo, adota-se a perspectiva de avaliação da aprendizagem escolar, como prática de investigação. (BURIASCO; FERREIRA; CIANI, 2009, p. 74).

Uma maneira de tornar esta investigação possível é por meio da análise da produção escrita dos estudantes na resolução de questões discursivas de Matemática. Santos (2008) analisou a produção escrita de estudantes do Ensino Médio em questões discursivas não-rotineiras de matemática com o propósito de compreender como interpretavam enunciado, quais resoluções apresentavam. Já Ciani (2012) analisou as mesmas produções escritas e outras com vistas a identificar possíveis contextos para matematizações dos estudantes, ou seja, a partir de suas produções escritas a autora elaborou intervenções para a aprendizagem destes estudantes. Esta é a perspectiva que assume este trabalho.

A ida para esta escola no primeiro semestre contou com sete pibidianos, acompanhados pela professora supervisora e auxiliados por duas professoras do curso de Matemática da UNIOESTE, foram quatro semanas em que foram feitas observações nas turmas do Ensino Fundamental séries finais, com maior aos quintos e sextos anos, pois o trabalho seria um atendimento extraclasse aos

alunos interessados ou indicados pelos professores para participar da oficina, mas para isso gostaríamos de conhecê-los, saber de suas facilidades e dificuldades matemáticas e na interpretação dos problemas propostos. Foi resolvido então, antes de executar as oficinas, elaborar e aplicar uma avaliação para conhecer de que maneira os estudantes lidariam com aquele tipo de questão, quais conhecimentos eles demonstrariam e diante do que poderia se iniciar um diálogo para a aprendizagem deles. Esta avaliação continha questões retiradas de exames oficiais, pela razão de serem questões já validadas.

As provas foram corrigidas e esta correção possibilitou perceber algumas maneiras peculiares dos alunos em lidar com elas, como por exemplo, a dificuldade na interpretação dos enunciados das questões, dificuldades em utilizar as quatro operações para resolver uma situação problema. Outro aspecto observado foi a não validação dos resultados por parte dos alunos, eles chegavam a resultados absurdos, se levado em conta o contexto do enunciado da questão, e a falta de interesse em se empenhar na resolução da questão. Os professores das turmas já haviam relatado que estes alunos tinham estas dificuldades.

Objetivando analisar a produção escrita dos alunos foi realizada, como dito anteriormente, uma coletânea e aplicação de questões em todas as turmas de Ensino Fundamental séries finais da escola, todas elas foram analisadas por um grupo formado por sete acadêmicos e duas professoras do curso de Matemática.

O primeiro autor deste analisou a produção escrita dos estudantes em uma questão retirada do Programam Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA, em sua aferição de 2003. As questões deste programa já consideradas não rotineiras devido aos pressupostos teóricos desta avaliação. Tal questão está disponível no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, a qual é apresentada a seguir.

(PISA-M145Q01) Nessa fotografia você vê seis dados usados em jogos. Há uma regra comum a todos os dados: o número total de pontos de duas faces opostas é sempre sete. Escreva em cada espaço o número de pontos na face de baixo dos dados correspondentes à fotografia. (BRASIL, 2006).



De acordo com Brasil (2006, p. 19) o objetivo da questão era verificar se o aluno era capaz de usar a representação 2D de um objeto em 3D para aplicar uma regra. Na primeira correção, esta questão teve um número elevado de acertos, mas houve pouca produção escrita. Analisando com mais

cuidado as respostas, pode-se constatar que a questão apresentou muitas resoluções diferentes que haviam passadas despercebidas, as quais foram consideradas como “meio” acertos e bastantes erros, o que será mostrado mais detalhadamente.

A seguir são apresentadas algumas das análises realizadas com as possíveis intervenções para a sala de aula. Os 328 alunos que receberam a questão foram agrupados pelas semelhanças em suas produções escritas, conforme segue no Quadro 1, no qual N representa a quantidade de alunos que apresentaram produções escritas similares.

Quadro 1: Produções, inferências e intervenções

N	Descrição de suas produções	Inferências	Possíveis Intervenções
47	Deixam a questão em branco.	Não quis fazer.	Questionar o estudante.
144	Acertaram toda a questão.	Compreendeu o enunciado e sabe resolver.	Passar outra questão mais complexa ao estudante
48	Apenas copiaram as faces superiores.	Não compreendeu o contexto do enunciado.	Levar os dados para a sala de aula e perguntar ao estudante o que seria a face superior e a inferior e rerepresentar a questão.
37	Erraram totalmente a questão.	Não compreendeu o contexto do enunciado.	Levar os dados para a sala de aula e rerepresentar a questão.
13	Acertaram apenas um bloco.	Erro em alguma soma.	Pedir que eles refaçam suas contas.
10	Acertaram 3 blocos – os blocos que erraram não sugerem como raciocinaram.	Erro em algum algoritmo.	Pedir que eles refaçam suas contas.
5	Acertam 2 blocos – sugere erro no algoritmo.	Erro em algum algoritmo.	Pedir que eles refaçam toda a questão, explicando como pensaram.
3	Colocam os números 1, 2, 3, 4, 5, 6 em sequência.	Não compreendeu o contexto do enunciado.	Levar os dados para a sala de aula e perguntar ao estudante quais seriam as faces dos dados.
3	Somam as faces superiores com as adjacentes que aparecem na foto e apenas copiam as faces superiores que não tem adjacentes a mostra. Erram no algoritmo na soma das superiores e adjacentes.	Não compreendeu o contexto do enunciado.	Levar os dados para a sala de aula e perguntar ao estudante quais seriam as faces dos dados.
3	Acertam 5 blocos.	Erro em alguma soma.	Pedir que eles refaçam suas contas.
2	Apagaram várias vezes suas resoluções.	Difícil de entender a resposta.	Pedir que eles refaçam suas resoluções.
2	Respondem com valores não possíveis para as faces de um dado.	Não foi possível fazer uma inferência.	Pedir que eles expliquem como pensaram.
2	Apenas trocam os valores das faces.	Não compreendeu o contexto do enunciado.	Levar os dados para a sala de aula e perguntar ao estudante quais

			seriam as faces dos dados, quais seriam as inferior e a superior.
--	--	--	-------------------------------------------------------------------

Fonte: Autores.

Algumas Considerações

A análise de suas produções nesta esta questão mostrou que os alunos, muitas vezes, não estão com dificuldades nos conceitos matemáticos envolvidos, mas na interpretação e realização dos problemas, muitos alunos copiaram as faces, colocam as faces laterais o que nos sugere que ou não leram a questão, ou tiveram dificuldade na interpretação. Porém, a dificuldade matemática aparece consideravelmente na dificuldade de efetuar simples somas, que são conteúdos básicos para alunos que estão nesse nível de ensino. Os alunos demonstraram uma grande dificuldade de concentração o que acarreta que os estudantes, não prestam atenção necessária ao que estão fazendo, o que dificulta a resolução deste e de muitos outros problemas.

Esse trabalho de análise da produção escrita de uma questão não-rotineira foi de considerável aprendizado, a partir disso serão planejadas as aulas extraclasse para levar o aluno a construir conhecimento relacionado a conceitos que eles tem dificuldades.

Referências Bibliográficas

BRASIL. MEC. INEP. **Itens Liberados de Matemática**. Programa da OCDE par Avaliação internacional de alunos – PISA. Brasília: Instituto Nacional de estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira, 2006. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/internacional/pisa/Itens_Liberados_Matematica.pdf>. Acesso em 15 de jul. de 2014.

BURIASCO, R. L. C. de. **Avaliação em Matemática: um estudo das respostas de alunos e professores**. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 1999.

BURIASCO, R. L. C.; FERREIRA, P. E. A.; CIANI, A. B.. **Avaliação como Prática de Investigação** (alguns apontamentos). *BOLEMA - Boletim de Educação Matemática*, UNESP - Rio Claro, v. 22, p. 69-96, 2009.

CIANI, Andréia Büttner. **O realístico em questões não-rotineiras de matemática**. 2011. 166f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

SANTOS, E. R. dos. **Estudo da Produção Escrita de Estudantes do Ensino Médio em Questões Discursivas Não Rotineiras de Matemática**. 2008. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

TARDIF, M. **Saberes Decentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

UM OLHAR SOBRE AS DIMENSÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE: IDENTIDADE E PROFISSIONALIZAÇÃO

Alexia Raissa da Silva¹
Fátima Rodrigues Pereira Catarino²
Ligia Lobo de Assis³

Resumo: Este artigo apresenta as análises iniciais das atividades realizadas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, durante o ano de 2014 no Curso de Pedagogia no do Curso de Formação Docente em Nível Médio. Utiliza-se como fontes informações obtidas através de observações, diálogos e análise teórica sobre a especificidade do objeto de pesquisa. Discute-se em um primeiro momento a caracterização da turma, seguindo da descrição e análise da prática pedagógica de duas diferentes professoras e por fim a análise teórica de tais práticas em relação às dimensões da formação docente pertinentes à identidade, profissionalização e a importância da relação teórico-prática nessa formação como fator determinante para uma prática docente que favoreça a transformação das realidades educativas em âmbito dos sujeitos aprendizes e que ensinam.

Palavras-chave: Formação. Docente. Identidade. Profissionalização.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica, sob a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e tem parceria com Instituições de Ensino Superior e Escolas de Educação Básica da Rede Pública de Ensino. O programa ao qual as autoras estão vinculadas, promove a inserção dos licenciandos em Pedagogia no contexto das escolas públicas para que desenvolvessem a atividade didático-pedagógica sob coordenação de um docente do curso de graduação e supervisão de um professor da escola, tendo como objetivo analisar a Formação Docente em Nível Médio, orientando os participantes do projeto de modo a compreender relação da teoria aliada à prática, a fim de romper as barreiras existentes neste processo.

As ações do PIBID são organizadas para contemplar estudos dirigidos, seminários, minicursos e outros, envolvendo as temáticas de discussão sobre a formação de professores. Além disso, para a realização das atividades de investigação e práticas de inserção nas escolas, bolsistas de iniciação à docência e voluntários são distribuídas em três Grupos de Trabalho, com objetos distintos: documentação escolar, contexto histórico e observação da prática docente.

¹ Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário Internacional e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. E-mail: aleh.raissa@yahoo.com.br

² Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário Internacional e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. E-mail: fatima.rpc@hotmail.com

³ Professora Coordenadora do Subprojeto PIBID Pedagogia UNINTER. E-mail: ligia.a@uninter.com

Os momentos de observação aqui relatados foram realizados durante 2014, ano de início do PIBID na instituição de origem dos bolsistas, em escolas da Rede Pública Estadual de Ensino que ofertam entre outros, o Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Modalidade Normal, em Nível Médio. A instituição a que se refere este trabalho está localizado na região sul de Curitiba e a inserção dos bolsistas estão sendo realizadas junto a uma turma do 4º ano do Curso Normal Formação de Docentes – Magistério, no período noturno, caracterizando-se, portanto, como uma atividade investigativa e inicial no campo das escolas.

Relação teórico prática e a formação da identidade e profissionalização docentes

Durante a atividade de observação tem sido investigados na Escola em questão, os aspectos físicos, o funcionamento e a organização do espaço escolar; a sala de aula no que diz respeito à rotina da turma, organização das aulas e metodologia dos professores; a caracterização da turma e as relações professor-aluno. As disciplinas do currículo do Curso de Formação Docente que foram foco na pesquisa foram: Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Metodologia do Ensino de História.

2451

A infraestrutura da escola dá suporte adequado aos alunos e professores, pois tem salas amplas e bem arejadas, biblioteca, várias quadras, etc. A turma do 4º ano é composta de aproximadamente 15 alunas, de idade entre 18 e 50 anos, caracterizando-se como uma turma bastante heterogênea e subdividida em grupos.

Nas visitas à turma, assistindo as aulas e observando sua dinâmica, percebe-se que as aulas das metodologias de ensino de Arte não são distintas das de Educação Física, não evidenciam organização e sistematização, sem sequência didática pré-estabelecida, apenas comandos pouco claros referentes à avaliação. Os alunos se portam de maneira bastante desinteressada em relação aos conteúdos. Nos relatos dos alunos percebe-se que, os mesmos sentem-se perdidos e confusos em relação ao cronograma de atividades das disciplinas de metodologia de ensino de Arte e Educação Física e não distinguem os objetos de estudos de cada uma como convém para a formação de professores.

A partir da dinâmica instituída na sala de aula, é possível depreender que a professora domina os conteúdos das disciplinas, com pequenas dificuldades na transmissão dos mesmos. Nota-se que a dificuldade tem relação a sua didática e metodologia nas aulas, o que de certa forma, dificulta a aprendizagem e a formação nas áreas do conhecimento tão necessárias para a formação de docentes que irão atuar na Educação Infantil. Conforme Freire (1996) apud

Romanowski (2012), “é importante que o professor tenha consciência do que faz, e como faz, por que faz e como faz; que estabeleça o confronto de como era a situação, como reconstruir para fazer coisas diferentes das que sempre faz.” Assim, segundo a autora, é necessário repensar os elementos e os caminhos nos quais a prática pedagógica se constrói, constantemente, repensando sua prática de modo a torná-la também produtora de transformação. Observa-se ainda, a existência diversos recursos didáticos tecnológicos na escola, embora os professores tenham dificuldades em usá-los e explorá-los.

A disciplina de Metodologia do Ensino de História e a de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa são ministradas por uma única professora. Por meio de entrevista percebe-se que a professora organiza seu plano de trabalho fundamentando-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais e é a partir de referências propostas pela professora que os alunos desenvolvem planos de aulas e execução deste planejamento. Nas aulas e nos trabalhos apresentados, a professora procurou instigar e orientar as alunas, assumindo papel mediador, de modo a auxiliá-las na relação com o conhecimento teórico/prático. Contextualizando a partir de exemplos de sua experiência que mostraram o confronto entre a relação teórico prática e, dessa maneira “a teoria pode contribuir para a transformação do mundo, mas para isso tem que sair de si mesmo e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com atos reais, efetivos, de tal transformação” (VASQUEZ, 1968, p.206).

2452

Desse modo, entende-se que a teoria fundamenta amplamente a formação dos discentes, no entanto “a *teoria sem a prática* vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.” (FREIRE, 2005). Assim é necessário assumir que o conhecimento perpassa pela realidade de confronto e reflexão entre teoria e prática, a *práxis*. Somente ao assumir essa relação dialética da práxis pedagógica seria possível promover transformação no ato de educar.

Pensar a formação de docentes diante dessa afirmação é compreendê-la como fator necessário a sua identidade docente profissional, uma vez que a educação é um ato intencional, conforme aponta Demerval Saviani ao afirmar que “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens” (1997, p. 13). Ou seja, pensar no trabalho docente é pensar na formação de sujeitos dotados de história, cultura e capacidades, assim também nota-se a devida importância de que a formação docente perpassa por essas realidades, de se pensar que sujeitos professores serão formados, pois a prática

desses implicará resultados de ensino e aprendizagens em outros indivíduos. Sendo assim é preciso “formar um educador como profissional competente técnico, científico, pedagógico e politicamente, cujo compromisso é com os interesses da maioria da população” (PIMENTA, 2001, p.73)

Sobre isso, Nóvoa (1995a 1995b, 1995c) apud Facci (2004), indica que a formação docente tem sido marcada pela supervalorização aos aspectos técnicos do que a dimensão da formação de caráter de identidade docente, porém entende-se que ambos precisam contemplar a formação do profissional docente. Nóvoa (1995a) e Pimenta (1996) apud Facci (2004, p. 27) indicam três dimensões da formação docente, sendo:

- *a pessoal* – produzir a vida do professor articulando os processos de auto formação e a troca de experiência e saberes docentes;
- *a profissional* – produzir a profissão docente por meio dos saberes da experiência com os saberes da educação e da pedagogia;
- *a organizacional* – produzir a escola concebendo-a como um ambiente educativo, onde o trabalho e a formação façam parte do mesmo processo.

Conclusão

O objetivo deste texto é relatar a dinâmica interna das aulas como lugar do processo ensino aprendizagem observados na escola em questão, fazendo uma breve reflexão acerca dos conhecimentos e práticas pedagógicas presentes no curso de formação de docentes em nível médio. É através desta análise reflexiva que as próximas ações do projeto serão construídas, pois esse foi o primeiro momento de inserção na escola e de participação no PIBID, que se revelou bastante rico e fortalecedor, ao considerar que a formação dos professores no Brasil apresenta-se como um movimento desafiador, que exige compromisso, vontade, dedicação, estudo contínuo e abertura para o conhecimento, tanto por parte daqueles que estão à frente das turmas (professores), como para os que estão em formação (alunos), bem como para quem está na gestão escolar, que dirige e organiza as práticas da escola.

Referências Bibliográficas

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra (coleção leitura), 1996.

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

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e Profissionalização docente**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

SAVIANI, Demerval. **Sobre a Natureza e Especificidade da Educação**. Pedagogia Histórico- Crítica (pp. 11-22). Campinas: Editora Autores Associados, 1997.

VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

UM OLHAR SOBRE O PIBID/MATEMÁTICA NO CONTEXTO DA SALA DE AULA

Ana Beatriz dos Reis¹
Marisete do Rocio Kopis²
Joseli Almeida Camargo³

Resumo: Na inserção do PIBID/Matemática – UEPG nos Colégios Estaduais Professor Eugênio Malanski e Professor Becker e Silva, sitos na cidade de Ponta Grossa Paraná, observou-se que significativas mudanças estão ocorrendo no ambiente escolar, devido, ao envolvimento e dedicação dos acadêmicos. Os momentos vivenciados, nos primeiros meses, possibilitaram tanto aos acadêmicos como às professoras supervisoras um olhar mais criterioso sobre a realidade escolar, detectando algumas dificuldades de aprendizagem na matemática nos alunos do 6º ao 9º anos do E.F. Nesta direção ações didático pedagógicas são estudadas nas reuniões semanais, planejando-se atividades motivadoras e eficazes para que aconteça a aprendizagem. À medida que se avança na melhora das dificuldades diagnosticadas, avança-se também no estudo de novas estratégias metodológicas, com a consciência de que o ensino e aprendizagem é um processo em que não se tem um único caminho.

Palavras-chave: PIBID. Matemática. Formação docente.

Introdução

No decorrer do nosso tempo de trabalho em sala de aula verificamos que são inúmeros os problemas de aprendizagem por parte dos alunos, tendo as mais variadas causas, tais como: falta de motivação, desestrutura familiar, sendo que muitas vezes os alunos encontram na escola apenas um lugar para se alimentar ou para ter uma convivência social visto que em sua família não conseguem nem ao menos manter um diálogo.

Também influencia o fracasso escolar quando professores que por conta da desmotivação de seus alunos ou até mesmo pela longa jornada em sala de aula e semanal, acabam por consequência se desmotivando também usando os velhos planejamentos muitas vezes já “amarelados pelo tempo”, sem se dar conta que estamos numa nova era, em que já não basta para nossos alunos exercícios repetitivo, uma vez que o mercado de trabalho exige que tenhamos raciocínio lógico e conhecimento digital. Nós educadores precisamos assumir que além de ensinar conteúdos curriculares aos alunos faz-se necessário também prepará-los para a vida.

Não há mais espaço para uma matemática descontextualizada ou fragmentada baseada apenas na memorização, assim surge a necessidade de novas práticas pedagógicas que auxiliem nossos alunos à compreensão do conteúdo curricular.

¹ Professora Supervisora PIBID Matemática E.F. Graduada no Curso de Licenciatura em Matemática, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) ana_bia_reis@hotmail.com

² A Professora Supervisora PIBID Matemática E.F. Graduada no Curso de Licenciatura em Matemática, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) kopis.marisete@gmail.com

³ Professora c Matemática, coordenadora PIBID Matemática E.F. Mestre, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) jojocam@terra.com.br

Neste contexto surge em nossas escolas a proposta PIBID, e percebemos nos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Ponta Grossa aliados para refletir, discutir e implementar ações motivadoras para o ensino e aprendizagem da matemática.

Desenvolvimento

Com a parceria no PIBID a meta é reverter a situação de um aluno passivo, presente em nossas salas de aulas, para um aluno dinâmico e motivado para aprender. Para isso investimos em atividades contextualizadas e desafiadoras estimulando assim a curiosidade e a vontade de estudar dos alunos, focando em uma matemática construtiva e investigativa.

Embora seja visível que os alunos participantes do projeto estão se mostrando mais independentes e interessados, buscando respostas para seus questionamentos através da interação com os acadêmicos. Após quatro meses do início deste programa foi o momento em que paramos para analisar o impacto que a presença deles vem causando em nossa sala de aula. Pudemos detectar vários pontos, tanto positivos quanto negativos, resgatando como os alunos avaliam os pibidianos e também como nós professoras supervisoras os avaliamos.

Inicialmente foi organizado um questionário com perguntas semiestruturadas e direcionadas para todos os alunos que estão envolvidos no programa onde os alunos responderam às questões através da legenda “sempre”, “maioria das vezes”, “poucas vezes” ou “nunca”.

As perguntas foram focadas em dois aspectos: no que diz respeito ao desempenho dos acadêmicos durante as aulas e outras focadas na atuação dos mesmos nos projetos desenvolvidos por eles nas escolas.

Responderam a este questionamento cento e quarenta e oito alunos do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental das duas escolas envolvidas.

Tabulando as respostas obtidas pelos questionários pode-se verificar que quase na sua totalidade os alunos relataram que os Pibidianos demonstram domínio do conteúdo trabalhado em sala de aula e tem um relacionamento de amizade e respeito com todos.

Quanto aos questionamentos referentes as oficinas e projetos desenvolvidos pelos pibidianos os alunos destacam a forma organizada com a qual os acadêmicos realizam as atividades e reconhecem que eles buscam estratégias diferenciadas de explicação para que todos os alunos ou pelo menos a maioria deles consigam compreender o assunto trabalhado incentivando sempre a participação dos alunos nas atividades e nas aulas.

Enquanto professoras supervisoras e regentes das classes verificamos que com a participação dos pibidianos os alunos vêm apresentando um rendimento diferenciado, notou-se que estão mais focados na aprendizagem buscando alternativas nas resoluções das questões trabalhadas dos conteúdos, desenvolvendo um raciocínio diferenciado, pois buscam alternativas distintas das formalizadas em sala de aula e chegam ao resultado esperado, o que faz com que estejam pedagogicamente falando sempre um passo a frente pois, estão aprendendo que podem chegar a solução de um problema por diversos caminhos e que também pode-se usar de vários recursos, como exemplo o material concreto, que tem sido muito utilizado nas aulas de matemática.

Os alunos envolvidos com o PIBID estão tendo uma melhora significativa, em relação aos alunos que não participam do projeto. Os pibidianos estão sempre preocupados em proporcionar aos alunos, conforme suas realidades e possibilidades, meios para que a aprendizagem aconteça sempre instigando a curiosidade e a criatividade nas realizações das atividades propostas.

“Cabe ao professor propor desafios em que os estudantes precisem encontrar maneiras mais rápidas e precisas de resolução e criar oportunidades para que compartilhem estratégias” (SANTOMAURO, 2011, p. 24).

2457

No entanto é notório que ainda existe um conflito interno vivenciado pelos acadêmicos pibidianos, pois muitos deles acabaram de sair do Ensino Médio e ainda não se distanciaram da condição de alunos, não absorveram a ideia de que serão um professor. Ainda estão em um processo de amadurecimento, pois, em determinados momentos pudemos observar alguns pibidianos fazendo uso do celular, relatando perante aos alunos sua insatisfação com o Curso de Matemática, lanchando e usando de gírias impróprias na sala de aula, trocando endereços eletrônicos com os alunos.

O comportamento enquanto alunos ainda os acompanham, visto que muitos deles estão no 1º ano do curso e passaram já no primeiro vestibular. Não houve muito tempo para amadurecerem a ideia de que já não são simples alunos de um ensino médio ou mesmo de uma universidade, observado isso quando em certos momentos nos passam a imagem de que a maior responsabilidade é estudar, mas ao mesmo tempo também se colocam na posição de professor onde exercem uma postura de preocupação com determinados alunos que encontram dificuldades em aprender e mostram-se ansiosos em encontrar uma forma de suprir a necessidade de nossos alunos.

Estes comportamentos são preocupantes e estão em constante vigilância por nós professoras supervisoras e pela coordenação do projeto, no entanto é uma questão de atitude a ser moldada.

O PIBID se mostra muito eficaz para os acadêmicos, pois na fase em que se encontram, formação inicial, o programa ajuda a definir se realmente esta é a profissão que querem exercer, oportunizando conhecer o cotidiano de ser professor e assim quando terminarem sua graduação tem um diferencial sobre outros colegas do mesmo Curso.

Para nós enquanto professoras também está sendo uma experiência ímpar, pois nos faz refletir e replanejar nossa prática nos enriquecendo profissionalmente e nos dando uma nova visão pedagógica. É uma motivação para fazer a diferença para aquele aluno que passa um ano inteiro conosco, muitos sem uma determinação de ter um estudo mais aprofundado futuramente, pois já foi desmotivado no decorrer de sua vida escolar enquanto que outros sedentos do conhecimento e com já escolhas feitas para seu futuro profissional. Com a presença do PIBID, novas estratégias de ação foram traçadas nos fazendo ter mais disposição em fazer a diferença na vida dos nossos alunos. Também podemos ressaltar a mobilização que o PIBID faz nas escolas, pois, até outros professores que não estão integrados no programa, participam das atividades propostas, como no caso do projeto “Copa do Mundo 2014”, que foi desenvolvido pelos pibidianos nas escolas, e gradativamente foi envolvendo os professores de história, português e geografia, assim como em outras atividades. Mesmos os mais resistentes pelo menos para conhecer o programa aproximam-se do grupo de trabalho e de alguma forma sempre contribuem.

2458

A equipe pedagógica e direção da escola, também envolvem os pibidianos nas atividades da escola de maneira natural e incorporando-os no grupo de trabalho.

Conclusão

Nessa interação através de nossa vivência como professores consideramos estar colaborando com o amadurecimento profissional destes acadêmicos e por outro lado estar nos proporcionando oportunidade de rever nossos encaminhamentos em sala de aula, criando aulas mais dinâmicas diferenciada daquelas que vamos muitas vezes deixando-as cansativas e monótonas pelo passar do tempo.

Avaliamos como positiva a presença dos acadêmicos Pibidianos em nossa escola pois acontece assim uma união da experiência profissional adquirida ao longo dos anos pelo professor com a jovialidade de novas ideias fomentada pela vontade de trabalhar de ensinar de

produzir e fazer a diferença mantida pelos acadêmicos. Vale ressaltar, também, a importância que os pibidianos tem para os alunos envolvidos, pois, eles colaboram para a aprendizagem e o progresso de cada um.

Referências Bibliográficas

PONTE, João Pontes; BROCARD, Joana; OLIVEIRA, Hélia. **Investigações Matemáticas na Sala de Aula**. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. Coleção Coleção Tendências em Educação Matemática.

FAINGUELERNT, Estela Kaufman; NUNES, Katia Regina Ashton. **Matemática: práticas pedagógicas para o ensino médio**. Porto Alegre: Penso, 2012.

CAMARGO, Joseli A. ; PEREZ, Marlene (orgs). **Trilando caminhos na docência em matemática**. Editora UEPG: Prograd, 2013.

UM RELATO DE ATIVIDADES SOBRE SEMELHANÇA DE TRIÂNGULOS NO COLÉGIO ESTADUAL IEDA BAGGIO MAYER

Cheienne Chaves¹
Sara Taís Theobald²
Alexandre Carissimi³
Jean Sebastian Toillier⁴

Resumo: Este trabalho visa relatar as atividades desenvolvidas no Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID Matemática da Universidade Estadual do Oeste do Paraná no Colégio Estadual Ieda Baggio Mayer – Ensino Fundamental e Médio, com os alunos dos nonos anos no contraturno, trabalhando com semelhança de triângulos. Foram realizados cinco encontros, sendo que quatro envolviam atividades sobre o conteúdo supracitado e o último envolvia uma atividade prática no qual era medida a sombra de um poste.

Palavras-chave: Semelhança de triângulos. PIBID. Resolução de problemas.

Uma breve descrição do nosso ambiente de iniciação à docência

Ao longo do ano de 2014 desempenhamos algumas atividades junto ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, dentre elas destacamos os cinco primeiros encontros do segundo semestre, no contraturno com os alunos dos nonos anos do período matutino do Colégio Estadual Ieda Baggio Mayer – Ensino Fundamental e Médio sobre o assunto semelhança de triângulos.

O colégio apresenta pouco espaço físico e, por este motivo, no primeiro semestre trabalhávamos com os alunos na biblioteca/laboratório de informática, com encontros nas sextas das 14h às 15h 45min. No segundo semestre os encontros passaram a ser realizados nas segundas-feiras no mesmo horário, mas em outro local, pois neste dia havia uma sala disponível, porém optamos por fazer estas atividades no pátio da escola, pelo fato de não ocorrer aulas de educação física neste período.

Para a convocação dos alunos no primeiro semestre a professora Kátia Andreia Finatto Ansbach⁵ passou nas salas divulgando o projeto, em média tínhamos sete alunos por encontro. Já para o segundo semestre foi escolhido o conteúdo de semelhança de triângulos, pois era o

¹ Acadêmica do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus Cascavel – UNIOESTE. Email: che.sp@hotmail.com.

² Acadêmica do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus Cascavel – UNIOESTE. Email: sara-teh@hotmail.com.

³ Acadêmico do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus Cascavel – UNIOESTE. Email: alexandreacarissimi@hotmail.com

⁴ Mestre em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Campus de Rio Claro e professor da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus Cascavel – UNIOESTE. Email: jeant3000@yahoo.com.br

⁵ Professora supervisora no PIBID da escola.

assunto que estava sendo trabalhado em sala de aula e os alunos apresentavam dificuldades, segundo as observações feitas pelos colegas do PIBID⁶.

Compreensões sobre a resolução de problemas

Os exercícios utilizados nos quatro primeiros encontros eram de aplicação e fixação, sendo que muitas vezes eles eram alterados por nós, enquanto que no quinto encontro a metodologia utilizada foi a de resolução de problemas. Sobre essa metodologia entendemos que ela tem por objetivos:

Fazer o aluno pensar produtivamente; desenvolver o raciocínio do aluno. Ensinar o aluno a enfrentar situações novas; Dar ao aluno a oportunidade de se envolver com as aplicações da Matemática; Tornar as aulas de Matemática mais interessantes e desafiadores; Equipar o aluno com estratégias para resolver problemas; Dar uma boa base matemática às pessoas. (DANTE, 1991, BORGES, GASPARI, 2013, p. sem página).

Diferentemente do ensino tradicional na resolução de problemas o aluno é co-
construtor do seu próprio conhecimento e o professor é o mediador deste processo. Assim, conforme Onuchic e Allevato (2011), acreditamos que com essa metodologia os alunos coloquem foco sobre as ideias matemáticas e sobre a atribuição de significados, desenvolvendo a capacidade de pensar matematicamente e de elaboração de estratégias convenientes, levando à compreensão dos conteúdos e conceitos matemáticos. Com isso, conforme as autoras supracitadas, o estudante tem a sua confiança e autoestima elevada, pois eles desenvolvem a crença de que são capazes de fazer matemática.

2461

Desenvolvimento

No primeiro dos cinco encontros compareceram apenas dois alunos, percebemos então que uma das principais dificuldades era a definição de semelhança de triângulos. Assim, relembramos os três casos em que ela acontece, utilizando as imagens que compunham as atividades e fizemos perguntas sobre o que seria necessário para que dois triângulos fossem semelhantes. Após a explicação, os alunos tiveram um tempo para resolver as atividades sem

⁶ Todo o nosso grupo do PIBID estava fazendo monitorias em sala de aula, assim os colegas que estavam na turma do Nono Ano nos informaram em uma determinada reunião que os alunos estavam trabalhando com este conteúdo e apresentavam dificuldades.

a nossa ajuda, porém constatamos que só conseguiram fazer dois problemas, porém por meio da nossa ajuda conseguiram terminar as resoluções.

Para finalizar a aula pedimos aos alunos que desenhassem um triângulo qualquer em uma folha de papel e depois fizessem outro idêntico ao primeiro. Em seguida solicitamos que tomassem um dos triângulos e cortassem paralelamente a um dos lados e, a partir desse passo, fizemos questões sobre o novo triângulo, analisando os ângulos e verificando a que conclusões eles poderiam chegar. Para encontrar alguma relação os alunos sobrepuseram os ângulos dos triângulos e perceberam que os ângulos sobrepostos eram iguais, assim, responderam que era pelo caso de semelhança Ângulo-ângulo-ângulo. Perguntamos se continuariam semelhantes se cortássemos novamente algum dos outros lados, com isso foi concluído que independentemente do lado cortado e quantas vezes fosse, continuariam sendo semelhantes, desde que o corte seja paralelo a um dos lados.

Para o segundo encontro tivemos apenas um aluno, que já havia comparecido ao primeiro dia, por esse motivo as atividades decorreram com menos dúvidas, logo os exercícios aplicados foram mais voltados à fixação do conteúdo, por meio de atividades que envolviam o encontro da medida de um ou mais lados correspondentes dos triângulos.

2462

No terceiro encontro, após maior divulgação do projeto no colégio, dez alunos compareceram ao contraturno. Com o aumento do número de alunos e a chegada de outros que não tinham vindo em nenhuma das aulas anteriores, as dúvidas que haviam sido sanadas ressurgiram, então tivemos que recordar todo o conteúdo já abordado de acordo com suas maiores dificuldades e por esse motivo não foi possível a resolução de todos os problemas escolhidos.

No quarto encontro, nove alunos vieram para o contraturno, alguns deles pela primeira vez. Neste dia demos continuidade às atividades anteriores. Durante a resolução dos problemas houve bastante dificuldade, alguns alunos ainda não conseguiam comparar os triângulos sem ajuda, enquanto outros acabavam errando contas de multiplicação e divisão, os estudantes que conseguiam mais rapidamente iam ajudando outros que não estavam tendo tanta facilidade.

Para o quinto encontro preparamos uma atividade baseada na resolução de problemas, onde alunos divididos em dois grupos deveriam encontrar a altura de um poste localizado no pátio da escola de dois modos distintos. Acreditamos conforme Borges e Gaspari (2013) que

Ao se trabalhar a proporcionalidade em geometria por meio do Teorema de Tales e do conceito de Semelhança, procura-se, com a resolução de problemas, envolver os alunos em situações reais nas quais o saber geométrico, articulado com a aritmética e com a álgebra, tem um grande valor na formação do indivíduo, ajudando-o a explorar, construir, representar e entender o mundo que o cerca. (BORGES, GASPARI, 2013, p. sem página).

A partir desse problema perguntamos como os alunos poderiam fazer para medir o poste, primeiramente disseram que era só subir, então comentamos que era sem subir nele e sem o auxílio de escadas, argumentamos que se eles não tivessem esses instrumentos, como há muito tempo atrás, o que eles poderiam fazer. Então um aluno disse que poderia ser através da sombra, instigamos então de que maneira ele poderia utilizá-la e ele disse que não sabia, indagamos o que formaria se ligássemos a ponta do poste com a ponta da sombra, eles responderam que seria um triângulo. Na sequência perguntamos como poderíamos encontrar um triângulo semelhante ao primeiro utilizando os mesmos materiais e a resposta dada era que utilizariam as suas próprias alturas e suas sombras.

Enquanto um grupo começou a atividade da sombra, perguntamos ao outro de que outra forma poderiam medir o poste utilizando um espelho, ninguém soube responder, como no encontro anterior eles fizeram um exemplo que representava essa situação, tentamos lembrá-los do que havia sido realizado no mesmo, após algum tempo e também com nosso auxílio conseguiram ter uma ideia de como proceder, assim foram fazer suas medições.

O primeiro grupo iniciou medindo a altura do aluno e como o tempo estava nublado aproveitaram o instante em que o sol apareceu para medir as devidas sombras. Assim, enquanto um media, outro ia anotando os dados. Após a coleta das informações, desenharam os triângulos que representavam a situação procurada, montaram a expressão e encontraram o valor do poste, porém como o poste estava em um degrau e o aluno quando foi medido estava abaixo desse degrau, tiveram que tirar essa diferença do resultado para obter o verdadeiro valor do poste, encontrando que media 6,73 metros.

Enquanto isso o outro grupo, encontrou a posição correta para colocar o espelho, de modo que conseguissem enxergar o topo do poste, formando dois triângulos retângulos semelhantes sendo um triângulo formado pelo espelho, o pé do poste e a ponta do poste e outro formado pelo espelho, os pés do aluno e os olhos do aluno, então começaram a medir as distâncias, entre o poste e o espelho, o espelho e os pés do aluno e altura até os olhos deste aluno, assim como no grupo anterior tiveram que tirar o desnível do poste. Depois deste

momento fizeram os desenhos do esquema procurado e após os cálculos encontraram que a altura do poste é de 6,87 m.

Depois dos dois grupos encontrarem sua resposta pedimos a cada grupo que relatasse ao outro o que haviam feito e depois comentamos que o processo da sombra foi o mesmo utilizado por Tales para medir a pirâmide Quéops no Egito há aproximadamente 2600 anos, com isso indagamos se é possível medir outros objetos como prédios, árvores e eles disseram que sim utilizando este mesmo processo.

Comparando os resultados, encontramos uma diferença de 14 cm, isto ocorreu pelo fato de não termos uma alta precisão na hora de medir. Porém, ambos os processos são aproximativos e devemos levar em conta o desnível do poste em relação ao local onde a sombra era projetada.

Conclusão

Analisando todos os encontros, pudemos perceber que houve um maior interesse e participação dos alunos no dia da atividade prática, pois envolvia uma atividade diferente e que acaba fugindo do que geralmente estão acostumados a fazer em sala de aula.

2464

Como a resolução de problemas auxilia os alunos a darem sentido para os conteúdos, acreditamos que com esta proposta o conteúdo de semelhança de triângulos terá um significado maior do que havia antes, quando só estavam resolvendo exercícios sobre este conteúdo.

Referências Bibliográficas

BORGES, F. A.; GASPARI, V. C. L.. Resolução de problemas como estratégia de ensino para o conceito de semelhança de triângulos com alunos do 9º ano do ensino fundamental. In: ENCONTRO INTERDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO, n. 5, 2013, Campo Mourão (PR). Anais... Campo Mourão, FECILCAM. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/anais/v_enieduc/data/uploads/mat/trabscompletos/1-mat00440245923.pdf> Acessado em 10 de setembro de 2014.

ONUCHIC, L. R.; ALLEVATO, N. S. G.. Pesquisa em Resolução de Problemas: caminhos, avanços e novas perspectivas. In. **BOLEMA**: Boletim de Educação Matemática, Rio Claro, v. 25, n. 41, p. 73-98, dez. 2011.

UM RELATO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Steffani Maiara Colaço Miranda
Daiane Gomes Prior

Resumo: Este texto é um relato das atividades desenvolvidas no Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID Matemática da Universidade Estadual do Oeste do Paraná no Colégio Estadual Ieda Baggio Mayer – Ensino Fundamental e Médio, com alunos dos sextos anos no contraturno, trabalhando, num primeiro momento, com questões da OBMEP e também com as operações de multiplicação, divisão e potenciação. Realizamos oito encontros, nos quais trabalhamos as atividades utilizando como metodologia a resolução de problemas e jogos.

Palavras-chave: Ensino Fundamental II. Multiplicação. Divisão. Potenciação.

Introdução

No Colégio Estadual Ieda Baggio Mayer, desenvolvemos atividades de iniciação à docência vinculadas ao Programa Institucional de Iniciação a Docência – PIBID. Este colégio fica localizado no bairro Neva da cidade de Cascavel, atendendo a alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio nos períodos matutino, vespertino e noturno. O colégio tem uma estrutura pequena, com salas de aula apenas para atendimento dos alunos por período, por isso para a realização do projeto foi utilizada uma sala improvisada dentro do refeitório.

O público alvo do projeto foram os alunos do 6º ano do período vespertino, convidados a participarem das aulas em contraturno, uma vez por semana e durante duas horas aula.

2465

Desenvolvimento

Trabalhamos as primeiras três semanas, aplicando problemas da Olimpíada Brasileira de Matemática para a Escola Pública - OBMEP, a pedido da professora regente, pois estaria prestes a acontecer a primeira fase. Neste período frequentavam as aulas cerca de 10 a 15 alunos. As questões foram escolhidas seguindo os eixos das diretrizes curriculares que são: números e álgebra, grandezas e medidas, geometria e tratamento da informação e eram de provas da OBMEP de anos anteriores.

Trabalhamos com dois a três problemas de cada eixo, pois o tempo era limitado e para cada problema deixávamos um tempo para que os alunos pudessem pensar e tentar resolver independente se o resultado estava correto ou não. Para a correção das questões abordávamos os métodos utilizados pelos alunos em suas resoluções, deixando muitas vezes que os alunos resolvessem no quadro, assim as resoluções eram socializadas e a cada resolução o aluno explicava a forma como pensou para resolver o problema.

Durante a resolução de um problema que apresentava uma expressão numérica sem parênteses contendo as quatro operações matemáticas, percebemos que os alunos desconheciam as prioridades das operações e não conseguiam o resultado correto.

Em outra situação notamos que em um problema de divisão, enquanto a maioria da turma utilizou o algoritmo uma aluna resolveu utilizando a subtração de parcelas iguais. Ao olharmos o registro por ela feito, imaginamos estar incorreto. Com a explicação percebemos que ela utilizava o conceito subtrativo da divisão.

Durante a resolução dos problemas, os alunos demonstraram dificuldades no algoritmo da divisão. Discutimos o acontecido com a professora orientadora e optamos por aplicar um jogo como alternativa de abordar a divisão de maneira lúdica, sem esquecer o propósito de estimular o uso do algoritmo da divisão.

Propusemos o jogo “Avançando com o resto” (BORIN, 2007, p. 95) que é um jogo que possui um tabuleiro com uma série de casas numeradas com números aleatórios de até dois dígitos, cujas regras são: dividir o número registrado na casa onde se encontra o peão, pelo número obtido jogando-se um dado. A quantidade resultante do resto desta divisão faz com que o aluno avance o mesmo número de casas no tabuleiro.

2466

O jogo proposto “Avançando com o resto” é caracterizado “...como um jogo de treinamento”, segundo Borin(2005, p. 72) uma vez que trabalha com as operações básicas de multiplicação e divisão, através da tabuada, porém neste jogo não se faz presente somente a aplicação do algoritmo dessas operações, é possível se trabalhar com outras situações matemáticas, ou seja, as ideias de múltiplos e divisores, números primos e as ideias iniciais de probabilidade.

Durante a aplicação do jogo estavam presentes quatro alunos dos quais, apenas um, tinha muita dificuldade em efetuar as divisões. Esta dificuldade estava relacionada à memorização da tabuada.

Na outra dupla, um dos alunos tinha uma grande habilidade em realizar as operações mentalmente e com isso pudemos perceber as diferentes formas de aprendizagem em uma mesma classe, mesmo com apenas quatro alunos.

Durante o desenvolvimento do jogo, notamos que os alunos ficavam aborrecidos quando o peão caía numa casa cuja dezena era múltipla de 6, por exemplo, 36. Perguntamos por que não gostavam de ter o peão nesta casa. Relataram que não era somente nesta casa, mas também nas casas dos números 12, 24, 48. Um aluno disse que, por exemplo, o número

36 quando era dividido por 1, 2, 3, 4 e 6 o resto sempre dava zero e não avançavam para a outra casa.

Estimulamos os alunos a pensarem nos múltiplos e eles disseram que o 36 não era múltiplo do número cinco, um dos números do dado. Aproveitamos para fazê-los entender a dificuldade de avançar, pois dos seis números pertencentes ao dado apenas um daria uma divisão com resto, fazendo com que a possibilidade de sair desta casa fosse de uma chance em seis.

A partir disso exploramos com os alunos os múltiplos dos números de 1 a 6 e eles puderam perceber que o avanço só aconteceria quando o número da casa no tabuleiro em que estavam, não fosse um múltiplo do número obtido após o lançamento do dado.

Seguindo com a partida, uma das duplas concluiu, por exemplo, que quando caíam na casa de número 16, não poderia cair no dado os números 1, 2 e 4 para que houvesse avanço, pois o 16 é múltiplo destes números. Um dos alunos disse que não seria bom cair o número 1 no dado, justificando que todo número é múltiplo de 1 ou todo número é divisível por 1.

Posterior a esse dia que trabalhamos o jogo “Avançando com o resto”, decidimos retomar o ensino de multiplicação e divisão. Levamos atividades diferenciadas, que tinham o objetivo de reforçar o conhecimento e instigá-los a superar as dificuldades no uso do algoritmo da divisão e multiplicação.

Outra atividade consistia em quadrados divididos em quatro partes iguais, onde a multiplicação da primeira linha resultava em 81, da segunda linha resultava em 18, da primeira coluna resultava em 81 e da segunda coluna resultava em 18, assim o aluno deveria encontrar as multiplicações que contemplassem linha e coluna ao mesmo tempo.

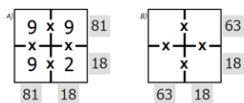


Figura 1: Jogo de Tabuada - <http://www.atividadesdematematica.com/jogos-de-matematica/jogos-de-tabuada>

Os alunos tiveram dificuldade, pois não conseguiam os números que satisfizessem as operações nas linhas e colunas ao mesmo tempo. Às vezes o simples fato de inverter a posição dos números resolvia o problema.

Outra atividade que aplicamos relacionada com a multiplicação foi a “Tabela Pitagórica”. Com essa atividade os alunos perceberam que as multiplicações da primeira coluna e da primeira linha tinham o mesmo resultado e que essa regularidade se matinha para as colunas e linhas seguintes.

x	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	0	2	4	6	8	10	12	14	16	18	20
3	0	3	6	9	12	15	18	21	24	27	30
4	0	4	8	12	16	20	24	28	32	36	40
5	0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50
6	0	6	12	18	24	30	36	42	48	54	60
7	0	7	14	21	28	35	42	49	56	63	70
8	0	8	16	24	32	40	48	56	64	72	80
9	0	9	18	27	36	45	54	63	72	81	90
10	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100

Figura 2: Tabela Pitagórica – <http://www.gentequeeduca.org.br/planos-de-aula/tabela-pitagorica-para-aprender-multiplicacao>.

Perceberam que a diagonal é formada por multiplicações do tipo 1×1 , 2×2 , 3×3 ,..., e que esses resultados não apareciam em nenhuma outra posição da tabela. Explicamos o que era um quadrado perfeito e simultaneamente exploramos a operação de potenciação. Fizemos notar a simetria encontrada na tabela, onde os números acima e abaixo da diagonal eram os mesmos apenas em posições diferentes.

Ao final das explicações trabalhamos algumas atividades complementares que consistiam em completar tabelas com multiplicações aleatórias e também questões onde os alunos deveriam encontrar, por exemplo, o resultado de 8×6 transformando o número 8 em uma soma de dois números, explorando a propriedade distributiva da multiplicação.

2468

Em outro encontro, iniciamos a aula com dois alunos. A primeira atividade era de dobradura, pois é uma atividade que promove a coordenação motora e também o ensino de potenciação. Pedimos aos alunos para dobrarem a folha de sulfite ao meio. Em seguida perguntamos quantas partes teriam após cada dobra e fomos anotando numa tabela no quadro o número de partes obtidas a cada dobra. Questionamos sobre quantas partes haveria na 3ª dobra e um aluno disse que seria 6, pois multiplicou a quantidade de dobras por 2. Solicitamos que fizessem a dobra para verificarem a quantidade de partes e constataram que havia 8. Continuaram dobrando até a 4ª dobra e contando as partes. Perguntamos quantas partes a folha estaria dividida após a 5ª dobra sem realizá-la. Um aluno disse que seria o dobro do número de partes da dobra anterior, pois percebeu que o número de partes resultantes dobrava a cada dobra realizada.

Em seguida perguntamos se eles percebiam alguma relação entre o número de dobras e as partes resultantes. Um aluno disse que o número 4 poderia ser escrito como 2^2 e os outros números como potência de base 2.

A partir das anotações da tabela e com os números escritos em forma de potência, perguntamos para 0 dobras quantas partes haviam e eles disseram 1. Questionamos como poderíamos representar este 1 respeitando a regularidade dos fatores e eles disseram que seria

2^0 pelo comportamento dos expoentes da tabela. Entregamos uma folha de papel quadriculado para cada aluno e pedimos para representarem geometricamente as seguintes potências: 5^2 e 8^2 . Reforçamos que deveríamos ter 25 quadradinhos e questionamos de que forma poderíamos representar. Um aluno observou que para ter 25 quadradinhos deveria fazer um quadrado de lado 5.

Conclusão

As vivências de iniciação a docência nos auxiliaram a tomar decisões para organização e condução das aulas no Estágio Supervisionado. Da mesma maneira tivemos experiências no Estágio Supervisionado que nos auxiliaram na preparação das aulas no PIBID.

Das observações e participações do Estágio Supervisionado, posterior as atividades desenvolvidas no PIBID, aprendemos com o professor regente que poderíamos decompor números de uma multiplicação em fatores menores. Por exemplo, $8 \times 7 = 56$ poderíamos escrever como $4 \times 2 \times 7 = 4 \times 14$ cuja operação se torna de fácil resolução pelo algoritmo usual de 4×14 sem utilizar um recurso à tabuada com valores maiores que 6.

Outro recurso disponível, para um aluno que pouco domine a tabuada, por exemplo, uma multiplicação com dois fatores, transformamos um ou dois fatores em somas ou subtrações e calculando pela propriedade distributiva da multiplicação, facilitado pela memorização da tabuada com números menores e chegando ao resultado desejado.

Essas experiências advindas do PIBID e do Estágio Supervisionado, nos fazem refletir sobre nossa prática e de como não é simples tomar decisões sobre como ensinar determinados conteúdos, mesmo os mais simples. O espaço de preparação e discussão das aulas com os coordenadores do PIBID, colegas e com o professor supervisor da escola nos dão segurança e momentos de discussão sobre outras maneiras de ensinar.

Referências

BORIN, J. **Jogos e resoluções de problemas:** uma estratégia para as aulas de Matemática. São Paulo: IME-USP, 2007.

GRANDO, R.C. **O jogo e a Matemática no contexto da sala de aula.** São Paulo: Paulus, 2004.

Jogos de tabuada. <http://www.atividadesdematematica.com/jogos-de-matematica/jogos-de-tabuada>. Acessado em 06 jun. 2014.

Tabela Pitagórica. <http://www.gentequeeduca.org.br/planos-de-aula/tabela-pitagorica-para-aprender-multiplicacao>. Acessado em 09 ago. 2014.

UMA ANÁLISE DAS RESOLUÇÕES APRESENTADAS POR ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DE UMA QUESTÃO ENVOLVENDO FRAÇÕES

Rebeca Rúbia Honório Pinafo¹
Lilian de Souza²
Eliane Maria de Oliveira Araman³

RESUMO: O presente trabalho apresenta uma análise dos resultados de uma questão envolvendo o conteúdo de fração que foi aplicada em uma avaliação diagnóstica, que foi aplicada a alunos do 1º ano do Ensino Médio de uma escola da rede pública da cidade de Cornélio Procópio, por alunas que fazem parte do Programa Institucional de Bolsa a Iniciação a Docência (PIBID) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Os resultados indicam que mesmo no Ensino Médio os alunos apresentam dificuldades para estruturar corretamente as frações e realizar operações simples, no caso, adição de frações com o mesmo numerador.

Palavras-chave: Educação Matemática. PIBID. Fração. Ensino Médio.

INTRODUÇÃO

A iniciativa do Projeto de Oficina de Frações se deu após alguns meses de observação das alunas bolsistas nas salas de aula, onde era notável a dificuldade dos alunos com cálculos que envolviam frações. Após uma discussão com a professora supervisora chegou-se a conclusão de que era necessário retomar o conteúdo sobre frações. Foi estruturada durante cinco semanas, com uma carga horária de duas horas por semana. A oficina está sendo desenvolvida ainda, e nela são abordados conteúdos matemáticos relacionados à fração. No primeiro dia, foi feita junto aos alunos participantes, uma avaliação diagnóstica sobre o tema, da qual neste trabalho analisamos apenas uma das questões aplicadas na avaliação.

2470

De acordo com os PCN (1997), a abordagem dos números racionais no segundo ciclo do ensino fundamental, tem como objetivo principal levar os alunos a perceberem que os números naturais, já conhecidos, são insuficientes para resolver determinados problemas. Explorando situações em que usando apenas números naturais não conseguem exprimir a medida de uma grandeza ou o resultado de uma divisão, os alunos identificam nos números racionais a possibilidade de resposta a novos problemas. A prática mais comum para explorar o conceito de fração é a que recorre a situações em que está implícita a relação parte-todo; é o caso das tradicionais divisões de um chocolate, ou de uma pizza, em partes iguais. Algumas pesquisas (SILVA, 1997; MERLINE, 2005; GARCIA, ROCHA E OLIVEIRA, 2014)

¹ Graduanda em Matemática pela UTFPR – Cornélio Procópio, email: repinafo@outlook.com

² Graduanda em Matemática pela UTFPR – Cornélio Procópio, email: lilian.souza@gmail.com.br

³ Professora da UTFPR – Cornélio Procópio, email: elianearaman@utfpr.edu.br

evidenciam dificuldades em relação a esse conceito, quer seja do ponto de vista do ensino quer seja no ponto de vista da aprendizagem.

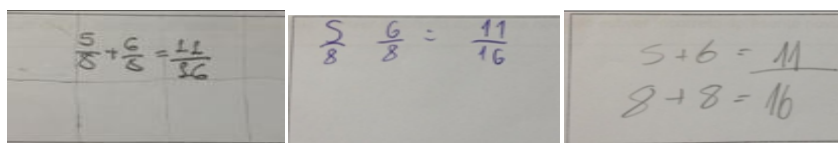
A avaliação diagnóstica realizada por nós subsidiou a organização da Oficina de Frações, que, como já dissemos, está sendo desenvolvida junto a esses alunos.

DESENVOLVIMENTO

A avaliação diagnóstica foi realizada no primeiro dia da oficina, contendo sete questões com o objetivo de avaliar os alunos sobre os seus conhecimentos, aptidões e competências para resolver cálculos que envolvessem fração. Assim a avaliação foi aplicada e são apresentados alguns apontamentos que dizem respeito ao possível conhecimento de frações que os alunos possuíam de acordo com a análise de uma das questões da prova.

A questão foi escolhida para análise devido à diversidade de respostas apresentadas pelos alunos. A questão analisada foi a seguinte: Uma família pediu dois bolos do mesmo tamanho, ambos cortados em 8 fatias iguais. Do primeiro comeram 5 fatias, e do segundo comeram 6 fatias. Que fração corresponde ao total de bolo que foi comido?

Figura 1: Resolução dos alunos A03, A08 E A09, respectivamente



Fonte: dados da pesquisa

Da resolução desses alunos, pode-se perceber que eles possuem alguma noção do conceito parte-todo de frações, mas supõe-se que não a entendam por completo. Todos somaram os numeradores e denominadores como consta na *Figura 1*. O aluno A03 montou a adição entre as frações constando os sinais de adição e de igualdade, o que se leva a pensar que ele possui a noção da representação parte-todo de uma fração, no entanto, não entende o conceito de somar frações.

O aluno A08, embora não indicou o sinal de adição entre as frações, subentende-se pelo resultado que ele tenha tido o mesmo raciocínio do aluno A03. Já o aluno A09, embora tenha identificado quais números representavam o numerador e o denominador, efetuou os cálculos separadamente, dessa forma, pressupõe-se que o aluno não conceba a fração como apenas um número, mas como dois números naturais diferentes separados por um traço. Essa é uma dificuldade apontada pelos PCN (1997) que os alunos possuem ao raciocinarem com números racionais da mesma maneira que fazem com os naturais.

Figura 2: Resolução dos alunos A01 e A06, respectivamente



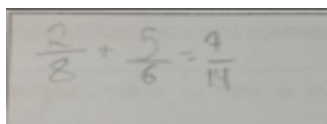
Fonte: dados da pesquisa

Os alunos A01 e A06, como mostra a *Figura 2*, utilizaram a representação geométrica da fração como auxílio para depois fazerem sua representação aritmética. Ambos não indicaram com sinal o cálculo de uma operação, mas imagina-se pelos resultados que eles tenham efetuado uma operação de adição. Eles inverteram a posição do numerador e do denominador, o que não significa que eles não tenham alguma noção de fração na interpretação parte-todo, mas estejam equivocados quanto a sua representação. Além disso, somaram os numerados e denominadores.

O aluno A01 utilizou apenas a representação geométrica e apresentou um resultado diretamente, sem algum cálculo explicitado, imaginando-se que chegou a conclusão baseado apenas em sua interpretação de sua representação geométrica ou ao uso de cálculo mental. O aluno A06 indicou a forma aritmética da representação geométrica de cada fração e indicou um possível resultado com sinal de igualdade.

2472

Figura 3: Resolução do aluno A02

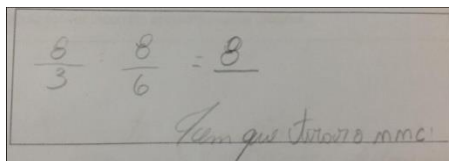


Fonte: dados da pesquisa

O aluno A02 constrói duas frações e indica com sinal de soma e de igualdade a efetuação de uma adição. Presumi-se que para construir a primeira fração ele tenha tomado a quantidade de bolos como numerador e em quantas partes os bolos foram divididos como denominador; como critério para a segunda fração o aluno A02 toma como numerador as cinco fatias referentes às fatias comidas do primeiro bolo e com denominador as seis referentes às fatias comidas do segundo bolo.

Assim, como mostra a *Figura 3*, embora a representação da fração esteja feita de forma errada, é possível perceber alguma noção quanto ao fato de separar as fatias que foram comidas em uma classe apenas e o uso da notação adequada. Mas essa resolução indica a não compreensão da relação parte-todo por parte do aluno. Ele aproveita os números que estão disponíveis no enunciado e os aloca em forma de fração.

Figura 4: Resolução do aluno A04



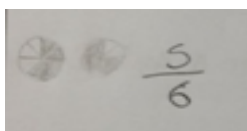
$$\frac{6}{3} \cdot \frac{8}{6} = 8$$

sem que tivesse mmc

Fonte: dados da pesquisa

A resolução do aluno A04 sugere da mesma forma que a resolução dos alunos A01 e A06, que os numerados das frações indicam em quantas partes os bolos foram divididos, ou seja, houve uma confusão na construção da fração em relação a interpretação parte-todo, como está apresentado na *Figura 4*. Como critério para definir o denominador da primeira fração, uma hipótese é que o aluno tenha subtraído das partes que o bolo foi dividido, a quantidade de partes comida; para a segunda fração, supõe-se que tenha escolhido para denominador a quantidade de partes que o segundo bolo dividido. Além disso, indica que era necessário calcular o MMC.

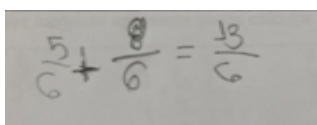
Figura 5: Resolução do aluno A05



Fonte: dados da pesquisa

O aluno A05 utilizou representação geométrica e apenas indicou uma fração que se imagina ser o resultado obtido de acordo com sua interpretação da representação geométrica, como consta na *Figura 5*. Provavelmente ele escolheu para numerador o número de partes comidas do primeiro bolo e o denominador como o número de partes que foram comidas do segundo bolo.

Figura 6: Resolução do aluno A07



$$\frac{5}{6} + \frac{8}{6} = \frac{13}{6}$$

Fonte: dados da pesquisa

O aluno A07, de acordo com a *Figura 6*, não constrói corretamente as frações, no entanto efetua a adição entre as frações construídas corretamente. Uma possível explicação do raciocínio utilizado para construir as frações é que ele tomou o último valor escrito no problema como denominador das frações; para os numeradores provavelmente ele escolheu para a primeira fração o número de partes que foram comidas do primeiro bolo, formando uma fração apenas com a quantidade de partes que foram comidas, e o segundo numerador é o valor da quantidade de partes que ambos os bolos foram divididos. Quanto ao cálculo da

adição, o aluno manteve o denominador por serem iguais e somou os numeradores. Dessa forma, supõe-se que o aluno deva possuir algum conhecimento sobre como efetua a adição de frações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a aplicação da avaliação diagnóstica e a análise de umas das questões, evidencia-se que embora as frações e suas operações estejam presentes na vida escolar dos alunos desde o início, as dificuldades encontradas pelos alunos os acompanham durante um bom tempo em sua vida escolar, não sendo raro esses chegarem ao Ensino Médio sem a compreensão dos conceitos básicos desse conteúdo. Os alunos apresentam uma compreensão dos conceitos de frações incompletos e/ou equivocados, o que interfere na construção de novos conhecimentos pelos alunos. No entanto, isso não pode ser interpretado como ausência de conhecimento.

Dessa forma, é provável que os alunos possuam algum obstáculo para entender corretamente o conceito de fração e não conseguem transpor, sendo necessário que ele reconstrua esse conhecimento.

Assim, a experiência da aplicação da avaliação diagnóstica e análise de umas das questões dessa avaliação, juntamente com orientação da professora orientadora, proporcionaram às alunas bolsistas interpretar os erros não mais como simples erros, mas como possibilidade de exploração pelo professor, possibilitando ao mesmo conceber a avaliação diagnóstica como um instrumento do professor para ter um parecer a respeito do conhecimento que seu aluno já possui, e assim poder ajudá-lo na construção ou reconstrução de seu conhecimento.

2474

Agradecimentos: Agradecemos à CAPES pelo apoio financeiro concedido ao projeto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**, 1997. Disponível em:<
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf>> acessado em 17/set/2014

GARCIA, T. M. R; ROCHA, M. R; OLIVEIRA, L. M. C.; **Educação Matemática de Professores que Ensinam Matemática: (Re) Pensando o Ensino de Frações**. Anais do XII EPREM. Campo Mourão, 2014.

MERLINE, V. L. **O Conceito de Fração em Seus Diferentes Significados: Um Estudo Diagnóstico com Alunos de 5ª e 6ª Séries do Ensino Fundamental**. Mestrado em Educação Matemática. PUC – São Paulo, 2005.

SILVA, M. J. F. **Sobre a Introdução de Conceito de Número Fracionário**. Mestrado em Ensino da Matemática. PUC – São Paulo, 1997.

UMA ANÁLISE SOBRE O USO DE ATIVIDADES EXPERIMENTAIS NO ENSINO DE LIGAÇÕES QUÍMICAS

Rafael Curtolo Mantovan

Juliana Santoni

Ana Paula Mochizuki

Marcelo Pimentel da Silveira

Resumo

Será apresentado neste trabalho a análise de duas questões respondidas pelos alunos, relacionadas à aprendizagem, após a aplicação de uma unidade didática sobre ligações químicas, realizada por bolsistas do projeto PIBID-Química-UEM aos alunos do ensino médio de um colégio da região de Maringá-PR. A unidade parte do conhecimento a nível macroscópico, no qual o aluno deve ser capaz de compreender os fenômenos para posteriormente conseguirem relacionar as propriedades dos materiais estudados com os modelos de ligações químicas.

Palavras-chave: Ligação química. Ensino de química. Pibid.

Introdução

A disciplina de Química muitas vezes é considerada abstrata e distante de realidade vivida pelos alunos. Porém, se em alguns momentos for ensinada, relacionando-se a teoria e a prática de uma forma pedagógica, é possível que ela seja compreendida de forma mais eficiente. A construção do conhecimento é melhor concebida pelo aluno quando se inicia a transposição do conteúdo do nível macroscópico para o nível microscópico, pois assim, o aluno consegue entender melhor os modelos explicativos. Essa correlação entre o macroscópico e o microscópico pode ser feita por meio de atividades de experimentação investigativa, uma maneira na qual se promove a interação e interesse por parte dos alunos.

No entanto, ainda hoje muitas das atividades experimentais desenvolvidas no Ensino Médio são centradas apenas na comprovação de teorias ou no sensacionalismo dos fenômenos. Nesses casos, não se aproveita todo o potencial pedagógico que a articulação entre teoria e prática proporciona no âmbito da aprendizagem de conceitos em química, que poderia ser utilizada como:

[...] parte de um processo pleno de investigação é uma necessidade, reconhecida entre aqueles que pensam e fazem o Ensino de Ciências, pois a formação do pensamento e das atitudes do sujeito devesse dar preferencialmente nos entremeios de atividades investigativas (GIORDAN, 1999, p. 44)

O presente trabalho foi realizado em uma das escolas parceiras do projeto Pibid Química da Universidade Estadual de Maringá (UEM), com a qual tivemos o propósito de incorporar os aspectos pertinentes ao uso da experimentação no processo de ensino e

aprendizagem, como forma de proporcionar um aprendizado mais significativo ao aluno a respeito de modelos explicativos em química.

No início deste ano, a professora supervisora da escola, as pedagogas e os outros professores de química, decidiram que o trabalho do Pibid Química deveria ser concentrado nas primeiras séries do Ensino Médio, na tentativa de melhorar a aprendizagem dos alunos, uma vez que a escola apresenta altos índices de reprovação na primeira série.

A partir dessas considerações, um grupo formado por sete bolsistas, a professora supervisora e o coordenador do Pibid, iniciaram o processo de elaboração de uma atividade de intervenção que contou com vários estudos acerca do tema “ligações químicas”, assim como o desenvolvimento de ações teóricas metodológicas como, a problematização e a contextualização na sala de aula. Esta etapa foi de extrema importância, pois o grupo de bolsistas é heterogêneo, formado por alunos que estão em estágios distintos da graduação.

Neste momento de estudo e formação, após a consulta de vários materiais, o grupo tomou a decisão de seguir a linha de ensino que parte do macroscópico para o microscópico, ou seja, tomar como ponto de partida o fenômeno físico para que este possa ser aprofundado conceitualmente, possibilitando assim, que o aluno correlacione os fenômenos e que haja a construção do conhecimento. Tomamos como referências os livros didáticos VOAZ (MORTIMER; MACHADO, 2012) e GEPEQ (2005), pois ambos estão de acordo com os pressupostos teóricos que discutimos anteriormente.

2476

A unidade intitulada “*Investigando as propriedades dos materiais*”, foi apresentada aos professores de química e às coordenadoras pedagógicas da escola. Os professores aprovaram a ideia da sequência e disponibilizaram o total de três aulas para o desenvolvimento da mesma, no entanto, todos decidiram que a abordagem teórica dos modelos de ligação química seria feita por eles, posteriormente ao desenvolvimento das atividades práticas.

Decorrido um mês após a aplicação da unidade pelos bolsistas e o desenvolvimento dos conteúdos pelos professores, aplicamos um questionário de cinco questões junto aos alunos, com o objetivo principal de investigar a aprendizagem dos mesmos, relacionada à abordagem feita pelos bolsistas, assim como, verificar o olhar crítico dos alunos a respeito da atuação do projeto Pibid de Química nas aulas do colégio. Cabe ressaltar que o objetivo principal da sequência didática formulada era permitir que os alunos fossem capazes de relacionar as propriedades dos materiais aos modelos de ligações químicas, como enfatizamos, eles partiriam do modelo macro para então compreender o modelo micro.

Neste trabalho, iremos focar a análise qualitativa das questões relacionadas à aprendizagem, construção do conhecimento e compreensão dos conteúdos.

Desenvolvimento

A sequência foi aplicada em uma escola pública estadual na cidade de Maringá-PR, para duas turmas do primeiro ano do Ensino Médio, período da manhã, totalizando 54 alunos. As aulas foram ministradas em três encontros conforme apresentado no quadro 1.

Quadro 1: etapas de desenvolvimento das atividades.

Encontro	Duração	Execução
	50 minutos	<i>Primeira etapa:</i> análise das propriedades organolépticas de alguns materiais e registro das observações em uma tabela. <i>Segunda etapa:</i> análise dos pontos de fusão dos materiais, por meio de uma tabela para consulta. <i>Terceira etapa:</i> discussão sobre as análises feitas pelos alunos
	50 minutos	<i>Primeira etapa:</i> análise da condutibilidade dos materiais, por meio do experimento, utilizando o condutímetro ¹ . <i>Segunda etapa:</i> discussão sobre as observações feitas pelos alunos
	50 minutos	Classificação dos materiais analisados em materiais iônicos, moleculares e metálicos, por meio de uma discussão final com os alunos.

2477

Em cada etapa os alunos foram divididos em grupos, nos quais discutiam os seus resultados e os apresentavam aos demais colegas da turma, na tentativa de promover espaços de construção de significados químicos a partir do experimento por meio do diálogo entre alunos, bolsistas e os fenômenos observados. Discussões essas que foram permeadas por questões problematizadoras inseridas ao longo de toda a sequência didática.

Conforme já afirmamos, priorizamos a discussão das respostas dadas as questões: 1) Escreva o que você aprendeu com a atividade experimental: *condutibilidade dos materiais* e 2) Como os experimentos trabalhados em aula ajudaram você na compreensão dos modelos de ligação química? Explique.

Para a análise de conteúdo das respostas no questionário final, procuramos atentar-nos se os alunos conseguiram argumentar cientificamente e se conseguiram incorporar a linguagem científica em suas respostas.

¹ O condutímetro é um aparelho utilizado para testar a condutibilidade elétrica dos materiais. Consiste em um circuito elétrico com 3 lâmpadas de diferentes potências, necessitando, portanto, de diferentes valores de corrente elétrica para que essas lâmpadas acendam.

Discussões dos resultados

Em relação à análise de conteúdo das respostas, esperávamos que na questão 1 os alunos fossem capazes de relacionar os fenômenos físicos de acendimento da lâmpada ao fato de a matéria ser constituída de cargas elétricas, classificando os materiais estudados como condutores e isolantes.

As respostas foram curtas e sem argumentos bem articulados, provavelmente provenientes da falta de costume dos alunos em participarem de atividades dialógicas, assim como de discutirem por meio da escrita o entendimento que adquirem a respeito dos conhecimentos químicos. De uma forma geral, foi possível observar que a maioria dos alunos compreendeu e conseguiu classificar os materiais e associar a condutividade ao fato de possuírem cargas elétricas, conforme ilustramos a seguir:

Aluno B14: *“alguns materiais são capazes de conduzir eletricidade, e outros não”*

Aluno A25: *“Que alguns materiais tem mais, menos, ou nenhuma condutibilidade.”*

Aluno B02: *“Condutividade elétrica, os bons condutores, maus condutores, isolantes.”*

A abordagem feita pelos bolsistas sobre a sequência experimental estava centrada nas discussões sobre o comportamento macroscópico da matéria com vistas a posterior discussão do nível microscópico. De certa forma, as respostas expressam esse conhecimento.

2478

A questão 2 tinha o objetivo de identificar se os experimentos trabalhados em sala de aula foram significativos para a compreensão dos modelos de ligações químicas, lembrando que esses foram discutidos pelos professores das turmas. A seguir apresentamos alguns fragmentos de respostas dos alunos:

Aluno B20: *“Os experimentos trabalhados me ajudaram muito a entender a matéria, pois quando a aula fica só na teoria não da pra ter muita noção do que estamos aprendendo.”*

Aluno A08: *“Na pratica é muito mais fácil de entender do que na teoria”*

Aluno B14: *“Só teoria não fica tanto a matéria, a prática me ajudou a compreender e a explorar ainda mais o conteúdo dado em sala de aula.”*

Conforme podemos observar nos fragmentos grande parte dos alunos responderam apenas que a prática auxiliou na compreensão dos conteúdos, apesar de não escreverem o que aprenderam, ressaltaram a afinidade com a aula experimental e, possivelmente, o auxílio dela para a resolução de exercícios. Também foi possível constatar a ênfase dos alunos relacionada à capacidade de a prática ajudar na memorização do conceito:

Aluno B05: *“Sim, porque a experiência faz fixar o conteúdo”*

Aluno A15: *“Permitindo maior visualização da ligação para melhor memoria.”*

Apesar de os alunos apontarem para a facilidade em memorizar por meio da prática, entendemos que essa percepção só foi possível porque os bolsistas problematizaram o experimento, levando os alunos a escreverem sobre os fenômenos observados, a desenharem modelos de partículas e proporem classificações e explicações durante a aplicação da sequência didática. Certamente tal abordagem dos conhecimentos oriundos da atividade experimental, permitiu aos alunos uma compreensão mais significativa a respeito da discussão que os professores promoveram sobre os modelos de ligações químicas.

Considerações

A elaboração da unidade didática de ligações químicas, como os estudos feitos pelo grupo do PIBID-Química-UEM, foi de suma importância para a formação inicial dos bolsistas, pois possibilitou aos mesmos, uma reflexão sobre a prática experimental aplicada aos alunos, bem como uma constante avaliação de todo o processo. Com isso, foi possível vivenciar a elaboração, aplicação e análise de uma abordagem problematizadora de uma sequência didática centrada na experimentação. Também verificamos sua eficácia em relação à participação do aluno em sala aula, pois com esse tipo de ação percebemos que o aluno é mais ativo no processo de ensino-aprendizagem e as atividades dialógicas e problematizadoras contribuem significativamente para construção dos conhecimentos científicos.

2479

Referências bibliográficas

GEPEQ/IQ - USP. **Interações e Transformações I: elaborando conceitos sobre transformações químicas**, 5^a ed., São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005. 248p.

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

MORTIMER, E. F.; MACHADO, A.H. **Projeto VOAZ Química**, 1^a Ed. São Paulo: Scipione, 2012. (Coleção Projeto VOAZ). 496p.

UMA ATIVIDADE EXPERIMENTAL PARA O ENSINO DE FUNÇÃO AFIM

Cheienne Chaves¹
Edilaine Meurer Bruning²
Kátia Andreia Finatto Ansbach³
Maiara Aline Junkerfuerbom⁴

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo relatar uma oficina desenvolvida no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência– PIBID, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Cascavel, ocorrida no dia 20 de agosto no Colégio Estadual Ieda Baggio Mayer – Ensino Fundamental e Médio, com os alunos do primeiro ano do Ensino Médio, sobre função do primeiro grau, para entender os conceitos por meio de experimentos de ensino.

Palavras-chave: Experimento de ensino. Função Afim. Gráfico de função. PIBID.

As motivações para uma experiência

Realizamos as nossas atividades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) junto ao Colégio Estadual Ieda Baggio Mayer – Ensino Fundamental e Médio, a partir de conversas com o grupo de trabalho e com a professora supervisora do PIBID do Colégio e ministrante da disciplina de Matemática em uma das turmas de primeira série do ensino médio, vimos a necessidade de trabalharmos atividades que tratassem sobre o tema função afim. Com base nessas reuniões percebemos que existem várias dificuldades para que o seu ensino seja significativo, sendo elas: o número reduzido de aulas, a falta de atividades com caráter experimental, o espaço físico inadequado para algumas experiências, a falta de materiais para desenvolver as atividades e a lacuna existente entre o saber científico e a realidade escolar.

2480

A partir desses apontamentos surgiu a ideia de promover uma oficina de funções afim realizada no contraturno escolar, com o objetivo de ajudar a suprir as lacunas relacionadas anteriormente.

Ensinando função afim por meio de experiências

O ensino de funções é uma das grandes bases da primeira série do ensino médio e a partir do seu estudo podemos desenvolver várias competências em relação à aprendizagem dos alunos como definido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN +):

¹Acadêmica do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus Cascavel – UNIOESTE.Email: che.sp@hotmail.com.

²Acadêmica do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus Cascavel – UNIOESTE.Email: edilainebruning@hotmail.com

³Professora da rede estadual de ensino do Paraná. Email: katia.afa@gmail.com

⁴Acadêmica do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus Cascavel – UNIOESTE.Email: maia_junker@hotmail.com

O estudo das funções permite ao aluno adquirir a linguagem algébrica como a linguagem das ciências, necessária para expressar a relação entre grandezas e modelar situações-problema, construindo modelos descritivos de fenômenos e permitindo várias conexões dentro e fora da própria matemática. Assim, a ênfase do estudo das diferentes funções deve estar no conceito de função e em suas propriedades em relação às operações, na interpretação de seus gráficos e nas aplicações dessas funções (BRASIL, 2002, p.121).

Quando pensamos na oficina, optamos em proporcionar aos alunos algumas atividades diversificadas e que fossem diferenciadas em relação ao que é visto na sala de aula. Assim, resolvemos aproveitar uma atividade que já havíamos aplicado no projeto PROMAT⁵ que faz parte da disciplina de Metodologia e Prática de Ensino de Matemática I⁶, assim fizemos algumas modificações para a organização da oficina.

Optamos por trabalhar atividades que relacionassem experimentos de ensino e com situações do cotidiano dos alunos. Assim, acreditamos conforme Oliveira (2010) que as atividades experimentais têm por objetivos: motivar e despertar atenção dos alunos; desenvolver a capacidade de trabalhar em grupo; desenvolver a iniciativa pessoal e a tomada de decisão; estimular a criatividade; aprimorar a capacidade de observação e registro de informações; analisar dados e propor hipóteses e aprender conceitos científicos; detectar e corrigir erros conceituais dos alunos. Além disso, corroboramos com Zabel (2012) ao afirmar que

2481

A utilização dos experimentos em sala de aula também permite uma abordagem mais dinâmica e envolvente dos conteúdos. A atividade prática contribui para dar um sentido real do objeto a ser estudado. Dessa forma, os experimentos realizados, podem facilitar o entendimento dos alunos do determinado conteúdo, bem como estimular seu aprendizado. Enfim, a partir de experimentações vamos obter alguns dados e estes podem possibilitar a criação de conjecturas e a descoberta de resultados matemáticos desconhecidos e/ou frágeis.

A fim de que os alunos conseguissem experimentar e dar um sentido ao que está sendo estudado, realizamos algumas atividades que conseguissem aliar função afim, o registro escrito e experiências sobre o nível de água.

O desenvolvimento das atividades

Os alunos foram convidados pela professora a participar da oficina e esta faria parte do sistema de avaliação. A oficina foi realizada no dia 20 de agosto, no período vespertino e compareceram 21 alunos. Na sequência, seguem as atividades.

⁵Trata-se de um Projeto de Ensino Institucional do Colegiado do Curso de Licenciatura em Matemática que visa atender alunos da rede estadual pública de ensino como forma de preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e para o vestibular da UNIOESTE.

⁶Disciplina do terceiro ano do curso de Licenciatura em Matemática da UNIOESTE – Câmpus Cascavel.

Atividade 1: Experimento: Observando o nível de água em um copo.

Neste experimento, o nível da água no copo é uma função do número de bolinhas que colocamos dentro do copo. Vamos considerar o número de bolinhas como a variável independente e o nível de água como variável dependente.

Utilizamos os seguintes materiais no experimento: um copo cilíndrico por grupo, várias bolinhas de gude; uma régua por grupo, folhas de papel milimetrado (uma por aluno).

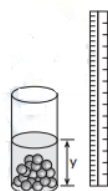
A partir da entrega dos materiais, desenvolvemos uma atividade em grupo, de forma que os alunos deveriam colocar água no copo até uma determinada altura, observar e fazer anotações sobre esse momento e, na sequência, depositar uma bolinha por vez dentro do copo e registrar o nível de água. Após esse momento deveriam responder os seguintes questionamentos:

- Quais as grandezas envolvidas neste experimento?
- À medida que acrescentamos bolinhas, o que acontece com a altura da água no copo? É possível estabelecer uma relação entre as grandezas envolvidas no experimento? Justifique.
- Qual o número máximo de bolinhas que podemos colocar sem que a água transborde?
- Qual a altura mínima que o copo utilizado neste experimento deveria ter para comportar 100 bolinhas?
- Represente graficamente o experimento, o que você pode concluir?
- Qual a expressão algébrica que permite calcular o nível da água (y), em função do nível de bolinhas (x)?

2482

Atividade 2: Um experimento consiste em colocar certa quantidade de bolas de vidro idênticas em um copo com água até certo nível e medir de água, conforme ilustrado da figura a seguir. Como resultado do experimento concluiu-se que o nível da água é função do número de bolas de vidro que são colocadas dentro do copo.

Figura 1: O nível de água a cada bolinha acrescentada



Fonte: G1

O quadro a seguir mostra alguns resultados do experimento realizado.

Quadro 1: Relacionando o número de bolas com o nível de água

número de bolas (x)	nível da água (y)
5	6,35 cm
10	6,70 cm
15	7,05 cm

Fonte: G1

Qual a expressão algébrica que permite calcular o nível da água (y) em função do número de bolas (x)?

Atividade 3: O preço da passagem de ônibus urbano na cidade de Cascavel é de R\$ 2,60.

Com base nesse dado, complete o quadro a seguir:

Quadro 2: Relacionando o preço da passagem e o valor a ser pago

Número de passagens (x)	0	1	2	3	5	7	15
Valor a ser pago(P)							

Fonte: os autores

Agora, responda as seguintes questões:

- É possível determinar quantas passagens foram pagas, se o valor total pago foi de R\$ 59,80? Qual é essa quantidade?
- O que é constante nesse problema? O que é variável nesse problema?
- Se representarmos por P o valor a ser pago e x o número de passagens pagas, estabeleça a relação Matemática que modele essa situação.
- Represente esta situação graficamente.

2483

Considerações sobre as atividades

Durante o desenvolvimento da primeira experiência fomos observando os grupos, respondendo suas dúvidas e estimulando os alunos a realizarem a atividade. As maiores dificuldades que percebemos tratavam da elaboração a regra de três e do seu cálculo, a construção de gráficos e escrever matematicamente as situações.

Por meio desses objetivos tratados por Oliveira (2010) e através da experiência aplicada, percebemos que os alunos se sentiram motivados, pois assim que falamos o que deveria ser feito, já foram tomando iniciativa e tentando realizar o que se pedia. Houve bastante trabalho em grupo, víamos que os alunos estavam debatendo entre si sobre as conjecturas encontradas e quando um aluno não entendia algo, alguém do grupo explicava a ele. A criatividade foi estimulada, porque para responder aquelas questões eles tiveram que pensar em diferentes maneiras sobre o que poderiam fazer, poderiam utilizar esquemas, desenhos e tabelas para facilitar. Os alunos também tiveram que observar atentamente o que estava acontecendo, já que precisavam registrar todas as conclusões e respostas obtidas, o que contribui para o desenvolvimento da escrita matemática e, através dessas anotações, determinarem uma expressão algébrica que relacionasse o número de bolinhas no copo com o nível da água, por este motivo tiveram que analisar os dados encontrados e ir tentando obter

hipóteses até chegar ao resultado esperado. Os conceitos aprendidos foram de variáveis dependente e independente, domínio e imagem. Conseguimos detectar alguns erros, como por exemplo, na hora de fazer o gráfico, pois os alunos traçaram uma reta entre os pontos, sendo que o gráfico era apenas de pontos.

A atividade seguinte foi pensada para que os alunos percebessem a importância do conteúdo de funções, visto que uma das maiores preocupações dos alunos no ensino médio é o vestibular, assim levamos para os alunos esta questão do Exame Nacional do Ensino Médio -ENEM que retrava um experimento muito próximo do qual eles haviam realizado. Porém, mesmo os alunos tendo feito o experimento, a maioria ainda teve dificuldades para responder a questão, visto que havíamos retirado as alternativas.

A última atividade foi criada por nós, para que ficasse mais próximo possível da realidade dos alunos, que era o valor da passagem do ônibus da cidade de Cascavel. Os alunos conseguiram preencher a tabela relacionando a quantidade de passagens e o preço a ser pago, até mesmo porque a grande maioria deles utilizam o transporte coletivo e realizam este tipo de cálculo quase todos os dias e tiveram mais facilidades para escreverem matematicamente aquela situação, poucos alunos não conseguiram.

2484

A partir desta experiência pudemos perceber que é possível tornar as aulas de matemática mais dinâmicas, contribuindo assim com o aprendizado e ainda possibilitando aos alunos compreender o conceito de função como algo presente no dia a dia.

Ressaltamos o aprendizado que o PIBID vem nos proporcionando, acreditamos que como futuros professores essas experiências contribuem para que nos tornemos profissionais dispostos a explorar novas metodologias e a realização de experimentos em sala de aula.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+) - Ciências da Natureza e suas Tecnologias*. Brasília: MEC, 2002.

OLIVEIRA, J. R. S. de. **Contribuições e abordagens das atividades experimentais no ensino de ciências: reunindo elementos para a prática docente**. In: Acta Scientiae, Canoas (RS), v.12, n.1, jan/jun 2010.

ZABEL, M. **Uma abordagem dinâmica para o ensino de funções: experimentos e recursos tecnológicos**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Tecnológica, Licenciatura em Matemática. Joinville. 2012.

G1. **Questão do ENEM 159**. Disponível em: <http://g1.globo.com/Noticias/Vestibular/etapa/2010/enem/02/q159.pdf>. Acesso em: 21 de set. 2014.

UMA DESCRIÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DAS PRODUÇÕES DE VIDEOAULAS NO PROGRAMA DE INICIAÇÃO Á DOCÊNCIA (PIBID)

Jeferson Takeo Padoan Seki
Ariel Cardoso Silva
Rafaela Gonçalves Ferreira
Rudolph dos Santos Gomes Pereira

RESUMO: O presente trabalho é uma descrição detalhada das produções do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), no qual constitui um projeto em que os 22 bolsistas selecionados foram divididos em duplas e foram cabidos de produzir videoaulas com conteúdos da disciplina de Matemática presentes na Ed. Básica, na qual o material será disponibilizado em uma página na internet.

Palavras-Chave: Videoaulas, Programa de Iniciação à Docência (PIBID), Educação Básica.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) oferecido na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) constitui em seu corpo 22 bolsistas de iniciação à docência do curso de licenciatura em Matemática, 4 professores supervisores da Educação Básica de quatro escolas estaduais da cidade de Cornélio Procópio que recebem o subprojeto e 2 professores coordenadores docentes do curso de Matemática da UENP.

Os encontros realizados pelo subprojeto acontecem semanalmente (coordenadores e bolsistas de iniciação) e contam com a presença dos professores supervisores para definição e acompanhamento das atividades (quinzenalmente). O PIBID é destinado para graduandos de cursos de licenciaturas com vistas a contribuir para a formação docente dos bolsitas e para a melhoria da Ed. Básica dos colégios brasileiros.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID, executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira (BRASIL, 2010, p. 4).

Diante dos objetivos proposto pela CAPES e das ações definidas no subprojeto de Matemática optou-se pela produção de videoaulas contendo a explicação de conteúdos da disciplina de Matemática pertencentes à Educação Básica para ser disponibilizado em uma página aberta na internet para consulta dos alunos das escolas atendidas pelo PIBID/Matemática bem como alunos de outras escolas que se interessarem pelo conteúdo disponibilizado.

Em defesa do uso de videoaulas como recurso didático, Arroio e Giordan (2006) afirmam que:

2485

Esta modalidade se mostra didaticamente eficaz quando desempenha uma função informativa exclusiva, na qual se almeja transmitir informações que precisam ser ouvidas ou visualizadas e que encontram no audiovisual o melhor meio de veiculação (ARROIO; GIORDAN, 2006, p. 1)

Os autores ainda relatam no artigo as etapas da produção das videoaulas, desde a separação dos grupos e da seleção dos conteúdos, momento em que nos encontramos no subprojeto.

Divisão de Grupos e seleção de conteúdos.

Na primeira parte ocorreu a divisão das bolsistas em duplas e a seleção dos conteúdos que constarão dos vídeos. Em discussão com os bolsistas e supervisores do projeto foram selecionados onze conteúdos (um conteúdo para cada dupla iniciação à docência), definidos pelos professores supervisores, considerados como aqueles que, frequentemente, apresentam maior dificuldade de aprendizagem pelos alunos.

Dentre os conteúdos selecionados encontram-se:

- Equações: Princípios multiplicativos e aditivos;
- Potenciação;
- Radiciação;
- Escala;
- Adição, subtração e multiplicação de números decimais;
- Medidas de comprimento, massa e capacidade;
- Medidas de superfície e volume;
- Regra de Sinais;
- Operações com frações;
- Divisão de números decimais;
- Razão e Proporção.

2486

Após preparada as aulas pelos bolsistas de iniciação à docência (bid), foram realizadas apresentações, programadas quinzenalmente de modo a coincidir com o dia em que os supervisores estão presentes na reunião do subprojeto. O preparo das aulas foram programados para as reuniões em que os supervisores não estavam presentes.

Primeira rodada de apresentações.

Após a definição dos grupos e dos conteúdos, ocorreu a primeira rodada de apresentações. O primeiro material apresentado necessitava de correções tanto no que se referia a didática quanto a conceitos matemáticos incorretos. A maioria dos grupos apresentaram dificuldades na preparação do material a ser apresentado, abordando conceitos

errados no qual os supervisores foram provocados a participar das apresentações a todo o momento pelos coordenadores do programa de modo a contribuir com a formação dos bid.

Os coordenadores após as apresentações indicavam os aspectos positivos e negativos do material preparado, dando dicas para melhorar o material de modo a e adequá-los para a próxima apresentação. É importante ressaltar que o tempo levado para cada apresentação nessa etapa foi maior, tendo em vista que foi necessário o primeiro semestre inteiro apenas para a primeira rodada. Foi possível observar que os alunos ainda tinham uma “visão simplista” sobre o que fazer e como preparar o material para gravação da videoaula, no entanto, ao final da primeira rodada de apresentação foi possível perceber a necessidade melhorar o material para a próxima etapa.

Segunda rodada.

Após a primeira rodada, os alunos adequaram os materiais, e pode-se notar que a qualidade foi superior à rodada anterior, pois além da teoria, a postura dos alunos melhorou e coordenadores e supervisores fizeram mais apontamentos positivos do que negativos. Assim, percebeu-se que a maioria das apresentações atenderam as expectativas dos coordenadores e supervisores, ficando apenas algumas adequações para a próxima etapa.

2487

Notou-se que depois da primeira rodada as apresentações, a partir de dicas e colocações dos coordenadores, as aulas tomaram um rumo mais dinâmico, exigindo o uso de materiais manipulativos, situações-problema entre outros.

Terceira Rodada.

Na terceira rodada, ainda em andamento, os bolsistas darão início a gravação das videoaula que foram apresentadas nas reuniões do semanais do subprojeto, desta forma, acredita-se que os bid estarão mais seguros no momento da gravação dos vídeos, até mesmo pelo fato destes terem autonomia pra escolher o modo de fazer produzir e editar os vídeos.

A aula preparada para gravação das videoaulas a serem disponibilizadas posteriormente deverá ser feita em forma de intervenção nas escola parceiras do subprojeto de Matemática, assim, decidiu-se que cada dupla deverá apresentar o conteúdo nas escolas, e aplicará uma atividade de pré-teste como forma de identificar as dificuldades dos alunos, e a após a intervenção aplicará um pós-teste para avaliar se os alunos aprenderam o conteúdo matemático.

Intervenção nas aulas.

A aula apresentada nas reuniões deverá ser apresentada nas escolas, deste modo, o projeto de produção de videoaulas não terá somente o foco da construção de vídeos, mas

também contribuirá para a formação dos bid, tendo em vista que a realidade em sala de aula será muito diferente da realidade das reuniões.

As duplas formularão um relatório contendo a intervenção realizada e os resultados dos testes aplicados no início e final da intervenção para avaliar a contribuição desta em sua formação inicial, no qual os resultados dos testes poderão indicar o conhecimento dos alunos antes da intervenção e pós intervenção a fim de analisar se os alunos aprenderam com a apresentação da dupla.

Conclusão.

O PIBID oportuniza aos bid uma aproximação da realidade do dia a dia das escolas, além desta característica o programa vêm com a proposta de promover melhorias no Ensino Público das Escolas brasileiras. É com esse pensamento que o PIBID do curso de licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Norte do Paraná, contempla em suas atividades um projeto que visa a construção de videoaulas contendo conteúdos matemáticos da Educação Básica voltado para o público em geral e não somente para alunos da Educação Básica, seja para o aprendizado de novos conteúdos como para relembrar um outro aprendido anteriormente.

2488

Pode-se dizer que desde o começo dos trabalhos com videoaula ficou nítido o quanto o programa contribui para o aperfeiçoamento de técnicas didáticas dos alunos do curso de licenciatura em Matemática, mas também os ajudando na aprendizagem de conteúdos matemáticos.

Referências bibliográficas

ARROIO, A.; GIORDAN, M. **O vídeo educativo**: Aspectos da organização do ensino. In: Educação em química e multimídia, n° 24, Nov-2006. Disponível em:

<<http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc24/eqm1.pdf>>, Acesso em: 20 Ago. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Decreto N° 7.219, 24 de junho de 2010. **Diário oficial da União**. Brasília, DF, p. 4, 2010. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto7219_de24jun2010_Pibid.pdf>. Acesso em : 12 de ago. 2014.

UMA DISCUSSÃO SOBRE AS MÍDIA E A TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO

Angela Aparecida da Silva Nobres¹

Everton Pereira¹

Marielle Amorim dos Santos¹

Vanda Maria Silva Kramer²

Resumo: Este trabalho objetiva discutir questões ligadas à metodologia e a tecnologia a ser aplicada durante as práticas pedagógicas do PIBID. A discussão ficou em torno da inserção de novas tecnologias, no método de ensino escolar e seu impacto na aprendizagem. Os usos de modernas técnicas em sala se apresentam como um mecanismo de transformação da educação, como uma pedagogia inovadora. Algumas práticas estão sendo aplicadas, mas de forma isoladas. A falta de métodos modernos tem resultados negativos, geram a evasão e a reprovação. Ainda, há muita resistência em relação a determinados recursos midiáticos ou tecnológicos. Essa necessidade se tornou latente em nossa prática, diante da necessidade apresentada pelo cotidiano escolar, buscar inovações ou atividades que fugissem a rotina massacrante dos exercícios. É fato que muitos professores sofrem por falta de conceitos claros e sentem medo de usar essa tecnologia.

Palavras-chave: Novas Tecnologias. Mídia. Recursos Didáticos.

Introdução:

Atualmente a sociedade depende cada vez mais da tecnologia e ferramentas instrumentais para se desenvolver e facilitar a vida das pessoas. Como a escola também faz parte da sociedade, ela se torna o mecanismo onde a tecnologia pode ser diferenciada em seus aspectos reflexivos. No entanto, é a instituição social onde há a maior concentração de resistência ao uso da inovação tecnológica em sala de aula, pode ser devido à falta de conhecimento de alguns profissionais ou em muitos casos, medo desses profissionais em utilizar essas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC). Levy (1995) afirma que a informática é um campo de novas tecnologias intelectuais, aberto, conflituoso e, parcialmente, indeterminado.

Nesse contexto, a questão do uso desses recursos, particularmente na educação, ocupa posição central e, por isso, é importante refletir sobre as mudanças educacionais provocadas por essas tecnologias, propondo novas práticas docentes e buscando proporcionar experiências de aprendizagem significativas para os alunos. (SILVA, 2011)

Todas as dificuldades começam já na base conceitual, confundem-se os dois termos, comunicação e a informação. Neste trabalho iremos apresentar os resultados de uma discussão

¹ Acadêmicos do curso de Geografia da UNESPAR/PARANAVAÍ -Bolsistas do PIBID/ CAPES- UNESPAR. E-mail: angelanobres@outlook.com;

² Professora do curso de Geografia da UNESPAR/PARANAVAÍ –Coordenadora do Programa PIBID/ CAPES- UNESPAR. Subprojeto Geografia. E-mail: vdkramer@onda.com.br

conceitual em sala de aula e levar os professores e alunos a entenderem que tecnologia é o fruto do desenvolvimento tecnológico alcançado pelo ser humano e têm um papel fundamental no âmbito da inovação, são equipamentos e os eletrônicos que se nos apresenta, são as ferramentas e os processos. A informação diz respeito aos atos de transmitir uma notícia, de dar instruções, oferecer um ensinamento ou um determinado tipo de conhecimento, uma opinião sobre o procedimento de alguém, um parecer técnico.

A comunicação, por sua vez, implica em relação. Nela também está contida a informação, inserida na mensagem que o receptor quer transmitir ao destinatário ou público alvo, contudo, há uma amplitude maior. A comunicação é o processo pelo qual ideias são transmitidas entre pessoas, tornando possível a interação social. Uma campanha de vacinação, por exemplo, é um tipo de divulgação, que leva uma determinada informação ao público geral. Já a construção do conhecimento depende de interação, participação de todas as partes envolvidas no processo, de *feedback* (ACAMPORA, 2014).

Desenvolvimento

2490

Com a tecnologia a todo vapor, passamos a ter mais recursos para o ensino nas escolas. Além dos métodos tradicionais de ensino (livro didático, quadro negro, giz, etc.), contamos agora com os elementos de multimídia.

O trabalho com a tecnologia exige do professor uma nova forma de educar, pois a revolução desses recursos acontece independente de estar ou não em um planejamento da escola, pois os alunos que já convivem com essa tecnologia inovadora em seu cotidiano já sentem a necessidade de que escola desenvolva seu trabalho partindo dela.

A tecnologia se apresenta com o objetivo de inovar a prática docente, atribuir significado a essa prática e garantir a expansão da aula real em um momento virtual, unificando o presencial e o ensino a distância, deixando as tarefas de casa mais criativas e agradáveis. Os profissionais e as escolas tem que estar por dentro dessas novas tecnologias, visando melhor o ensino ao aluno e complementar as alternativas do mesmo. As redes eletrônicas estão estabelecendo novas formas de comunicação e interação. A introdução à educação digital deve ser um processo de apresentação há mundo que ele já conhece, mas se sente intimidado diante da inovação que se mostra no meio social (SILVA, 2011).

A aprendizagem já é percebida como a interação entre os conhecimentos que o aluno já tem e os novos sendo assim propiciará a construção de outros conhecimentos, por isso, a

participação do aluno em sala de aula durante as atividades apresenta um número maior de frequência quando existe alguma proposta de interação entre o conteúdo e algum ambiente multimídia. O ambiente virtual o estimula a construir seu conhecimento contribuindo para o processo de aprendizagem (SILVA, 2013).

Para esse mesmo autor, o professor percebe que os alunos estão mais motivados em aprender quando ele faz uso de tecnologias. Sendo assim, ele começa a compreender que sua prática ganha mais importância quando possibilita a conquista da autonomia, aí seu papel ultrapassa os limites de mero reprodutor de conhecimentos para produtor do saber. É necessário que no Projeto Político Pedagógico da escola esteja expresso à informática como recurso fundamental no desenvolvimento dos projetos educacionais, assim, a escola estará construindo seus objetivos pautados na inclusão da tecnologia, da comunicação e da informação.

Considerações finais

De que forma essa expressiva inserção da Tecnologia da Informação e da Comunicação (TIC) nas práticas escolares se reflete no cotidiano das escolas? Será que a existência de recursos materiais disponíveis, se traduz também em modernização das práticas pedagógicas em consonância com o Paradigma Educacional Emergente?

Diante disso os professores estão sendo convocados para entrar no novo processo de ensino e aprendizagem, em que os meios eletrônicos de comunicação são a base para o compartilhamento de ideias em projetos colaborativos. A utilização pedagógica da Internet é um desafio que os professores e as escolas estarão enfrentando neste século, que pode apresentar uma concepção socializadora da informação na escola.

Com o assustador crescimento do conhecimento torna-se impossível para o aluno e o professor dominarem tudo, pois estamos em tempos em que os jovens estão mais espertos em relação às novas tecnologias. Assim, o trabalho em equipe e a Internet oferecem uma das mais excitantes e efetivas formas para capacitar os estudantes ao processo colaborativo e cooperativo, a fim, de desenvolver a habilidade de comunicação.

O professor precisa ter a convicção que a tecnologia deve ser empregada como instrumento de melhoria da aprendizagem, e deve contribuir para desenvolver o sujeito e o currículo, inserindo o aluno no mundo virtual, sem abolir o currículo e toda a organização da escola. A tecnologia não irá superar o currículo e não é essa sua intenção. Ela se apresenta como inovação, na qual o professor fará melhor aquilo que ele já faz bem. Sendo assim a

mídia é imprescindível aos rumos educacionais oferecendo valiosas perspectivas para atingir o conhecimento satisfatório, sem deixar de lado os métodos convencionais de dar aula.

Referências Bibliográficas

ACAMPORA, B. Psicologia Ser e Crescer (Isec) *Revista da Saúde* - Universidade Estácio de Sá. RJ. 2014.

LEVY, P. As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

SILVA, L.A.. O uso pedagógico de mídias na escola: práticas inovadoras. *Revista Eletrônica de Educação de Alagoas*, v. 01. Nº 01. 1º semestre 2013. Disponível em: <<http://www.educacao.al.gov.br/reduc/edicoes/1a-edicao/artigos/reduc-1a-> Acesso em: 18 set. 2014.

SILVA, J. M. *A mídia na sala de aula: a postura do professor diante da inserção das Tecnologias de informação e comunicação (TIC) nas práticas escolares*. Editora da UFSJ-Minas Gerais, 184 pgs. 2011.

UMA EXPERIÊNCIA DE REVISÃO DE CONTEÚDOS POR MEIO DE ATIVIDADES LÚDICAS

Gilmara Pereira da Silva¹
Raphael Peres Correia dos Santos²
Lucas Gabriel Ribeiro de Souza³
Débora Carla Blanco Mariano⁴

RESUMO: Este artigo tem como objetivo relatar uma experiência sobre a aplicação de uma atividade desenvolvida pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), com o auxílio da professora supervisora e dos orientadores. A atividade consistia em uma Gincana Matemática, que além ser utilizada como uma forma de comemorar o dia do estudante, teve também como intuito trabalhar de forma lúdica conteúdos já estudados pelos alunos das turmas do terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental. O texto apresenta as provas desenvolvidas e a análise dos bolsistas sobre o desenvolvimento da atividade.

PALAVRAS-CHAVE: PIBID; Educação Matemática; atividades lúdicas; ensino fundamental.

1. Introdução

Os jogos são apontados pelos PNCs de Matemática do Ensino Fundamental como um dos caminhos para o trabalho com matemática na sala de aula. Este documento destaca os jogos no ensino, não somente objetivando a aprendizagem do conteúdo, mas também seu aspecto formativo no comportamento do aluno em geral, levando o aluno a desenvolver o auto controle, aprendendo a agir em equipe e também podendo contribuir para o aumento da autoconfiança. (BRASIL, 1998, p.46).

O trabalho aqui apresentado é um relato de experiência sobre uma atividade em aulas de matemática envolvendo jogos, uma gincana desenvolvida a pedido dos professores da escola conveniada para comemorar, nas aulas de matemática, o dia do estudante. Além da comemoração da data, a atividade teve como objetivo o trabalho com alguns conteúdos que já tinham sido vistos e com os quais os alunos ainda apresentavam dificuldade. O texto apresenta inicialmente alguns referências teóricas que ressaltam as potencialidades das atividades com jogos. A seguir são apresentadas as atividades desenvolvidas e análises dos

2493

¹ Graduanda em Licenciatura em Matemática pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Cornélio Procópio e Bolsista do PIBID, gill_ps@hotmail.com

² Graduando em Licenciatura em Matemática pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Cornélio Procópio e Bolsista do PIBID, rapha_1201@hotmail.com

³ Graduando em Licenciatura em Matemática pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Cornélio Procópio e Bolsista do PIBID, lukin_has_de200008@hotmail.com

⁴ Graduanda em Licenciatura em Matemática pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Cornélio Procópio e Bolsista do PIBID, debora.cblanco@hotmail.com

Os autores agradecem à CAPES pelo apoio financeiro concedido ao projeto.

Os bolsistas agradecem também a professora Edmea Carvalho supervisora da escola conveniada e aos seus orientadores no PIBID o Prof. Dr. Jader Octavio Dalto e Prof. MS. Maria Lucia de Carvalho Fontanini.

bolsistas sobre o desenvolvimento de cada uma. Finalmente é apresentada uma conclusão sobre a experiência vivida.

2. Por que o trabalhar com jogos

No ensino da matemática são diversos autores defendem sua utilização, segundo SMOLE, DINIZ E CANDIDO (2007, p.12) ele contribui para o envolvimento e interesse dos alunos em participarem das atividades educativas e também minimizam a visão negativa que os erros tem na escola. O erro deixa de ser algo insuperável, como um sinal de fracasso ou incapacidade e o aluno se sente compelido a buscar a superação do mesmo.

Para CURY (2007, p.113) os jogos também podem ser utilizados como forma de avaliação diagnóstica de itens específicos dos conteúdos ajudando ao professor detectar as dificuldades individuais e coletivas.

No trabalho em questão o uso dessa metodologia dos jogos foi escolhido pois além do caráter lúdico que vai ao encontro de um dos objetivos da tarefa de comemorar o dia do estudante se estaria também revisando o conteúdo de maneira diferenciada, os alunos teriam a oportunidade de desenvolver também a autoconfiança, a autonomia, a atenção, entre outros aspectos importantes.

2494

2.1. Conteúdos

Durante a segunda quinzena de julho foi pensado em realizar a gincana na semana do estudante como comemoração e também com o objetivo de ser uma revisão de conteúdo do primeiro semestre do ano vigente, para isso foi necessária uma reunião com os professores de matemática da escola para escolha dos conteúdos, assim foram escolhidos os conteúdos da Tabela 1, baseando nas Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná de Matemática (PARANÁ, 2008), Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) e nos planos de ensino dos professores.

Tabela 1 – Conteúdos escolhidos para cada turma.

6º ano	<ul style="list-style-type: none"> • Tabuada • Critério de divisibilidade • Operações básicas 	<ul style="list-style-type: none"> • Perímetros e áreas • Equações numéricas
7º ano	<ul style="list-style-type: none"> • Tabuada • Operações básicas • Operações com frações 	<ul style="list-style-type: none"> • Geometria plana • Potenciação • Transformação de medidas

8º ano	<ul style="list-style-type: none">• <i>Tabuada</i>• <i>Operações com frações</i>• <i>Potenciação e radiciação</i>	<ul style="list-style-type: none">• <i>Área e Volume</i>• <i>Equações numéricas e algébricas</i>
9º ano	<ul style="list-style-type: none">• <i>Operações básicas</i>• <i>Porcentagem</i>• <i>Simbologia matemática</i>• <i>Equações de 1º e 2º grau</i>	<ul style="list-style-type: none">• <i>Potenciação e radiciação</i>• <i>Área e volume</i>• <i>Equações numéricas e algébricas</i>

2.2 Jogos

Para a escolha dos jogos procurou-se utilizar jogos que eles já conheciam e também uma atividade envolvendo a elaboração de problemas buscando o desenvolvimento da criatividade.

2.3 Gincana da Matemática

A gincana foi desenvolvida em uma das escolas conveniadas ao projeto PIBID em três dias. A aplicação desta ficou a cargo dos alunos bolsista sob a supervisão dos professores de matemática que atuam nessa escola.

2.4 Quiz

O quiz consiste em questões que foram elaboradas de acordo com os conteúdos já trabalhados em sala de aula pela professora. Cada questão possuía quatro alternativas que ficavam escritas no quadro enquanto as questões eram expressas de forma oral.

Para a aplicação do jogo os alunos receberam quatro placas indicando as alternativas e ao serem ditas as perguntas eles levantavam a placa indicando qual alternativa consideravam correta e a cada resposta eram questionados sobre o porque foi escolhida tal alternativa.

Os alunos acertaram a maioria das questões, alguns sentiram dificuldade na hora de justificar as respostas. Os conteúdos que os alunos do 6º ano mais apresentaram dúvida foram os critérios de divisibilidade e a diferença entre área e perímetro. No 7º ano foi aplicada uma questão de um conteúdo que ainda não havia sido trabalhado, o comprimento de circunferência, foi aproveitada a situação para dar uma breve explicação sobre tal assunto. No 8º ano tiveram dificuldade com cálculo de área e perímetro. No 9º ano foi aplicado um conteúdo que foi estudado recentemente, por esse motivo tiveram muita dificuldade com a resolução das questões e as respostas foram bem diversificadas, porém com o conteúdo de porcentagem e área tiveram facilidade.

2.4.1 Quebra-cabeça de operações

O quebra-cabeça possui formato triangular com quatro números escritos em cada lado e é formado por 16 peças também em formato triangular, cada peça possui operações de multiplicação ou números em cada lado do triângulo, onde ao juntar as operações com suas respectivas respostas encontra-se o formato do triângulo maior. Durante a aplicação alguns alunos tiveram dificuldade ocasionando em operações com o resultado errado, o que dificultou a montagem final, porém com um pouco de tempo todos conseguiram resolver o jogo.

2.4.2 Problema com operações

Com o intuito de incentivar a criatividade dos alunos, foi entregue aos mesmos jornais de propaganda cujo objetivo era elaborar questões com os valores que constavam na propaganda, utilizando pelo menos duas operações distintas, essas operações variavam de acordo com o ano trabalhado, no 6º ano e 7º ano envolvendo adição, subtração, multiplicação ou divisão e no 8º ano e 9º ano além das operações básicas poderiam envolver também a porcentagem. As questões foram bem elaboradas e criativas, porém alguns erraram na resolução das questões que eles mesmo haviam elaborados. A seguir é possível ver alguns exemplos de questões.

2496

“Meu amigo Igor casou e eu quero dar alguns presentes para ele: uma teve de 50 polegadas de R\$ 2 992, 81, um fogão de R\$ 649,00, uma armário de R\$ 179 e uma churrasqueira de R\$ 121,29 e quero parcelar em 5X. Quantos reais eu terei que pagar por mês?” - Questão elaborada por aluno de 6º ano

“Uma televisão custa 949,00 está sendo vendida nas seguintes condições: uma entrada de 12% e o restante em 28 prestações mensais igual. Determine o valor de cada prestação.” - Questão elaborada por aluno do 9º ano.

2.4.3 Bingo das operações

Foi desenvolvido um bingo de operações, as cartelas tinham números entre 1 e 75. Durante a aplicação eram sorteadas fichas que continham operações e cada uma dessas correspondia a um número da cartela. No 6º e 7º ano foram desenvolvidas expressões numéricas, já no 8 e 9º ano envolviam também equações algébricas.

Como os alunos gostam muito do bingo, não foi identificada muita dificuldade nessa atividade, porém nos conteúdos em que os alunos ainda não tinham muita afinidade, como potenciação no 6º ano e equações de 2º grau no 9º ano houve um pouco de dificuldade.

3. Conclusão

Na aplicação desse projeto foi possível perceber algumas dificuldades dos alunos, e por meio dos jogos, foi resolvido algumas dessas dúvidas através das resoluções realizadas na lousa. Assim percebeu-se que além de motivadoras as atividades lúdicas podem ser utilizadas como formas de avaliação e recuperação dos conteúdos.

Foi possível concluir ainda que as atividades lúdicas sempre devem ser utilizadas com um objetivo, o professor deve por isso prepará-las cuidadosamente de acordo com os conteúdos que quer ensinar e os objetivos de ensino que deseja atingir.

4. Bibliografia

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática*. Brasília: MEC /SEF, 1998.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Matemática*. Paraná: Governo do Paraná, 2008.

CURY,H.N., KUZEN,B. *Uma aplicação de jogos na análise de erros em educação matemática*. In:REVMAT-Revista eletrônica de Educação Matemática,V.2, nº6, p.107-117,UFSC:2007. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/viewFile/12994/12096>> Acesso em: 09/09/2014.

SMOLE,K.S; DINIZ,M.I.; MILANI, E. *Cadernos Mathema: jogos de matemática 6º a 9º ano*. São Paulo: Artmed, 2007

UMA PROPOSTA DE LEITURA DE *HAMLET* NO ENSINO MÉDIO

Deborah Raymann de Souza¹
Suelen Ariane Campiolo Trevizan²

Resumo: Nesta comunicação, apresentaremos uma experiência de leitura da tragédia de Shakespeare, desenvolvida com uma turma de Ensino Médio durante nove aulas. Apresentaremos nossas estratégias, sobretudo com relação à compreensão da retórica complexa do dramaturgo pelos alunos, e os resultados obtidos. Nossa metodologia se baseia na sequência proposta por Rildo Cosson em *Letramento literário* (2007). Como motivação, projetamos o quadro *Ofélia* (1851-2), de John Everett Millais, e pedimos que os alunos escrevessem textos narrativos a partir da imagem. Com base em ideias recorrentes nessas redações introduzimos o imaginário trágico e romântico vinculado a Shakespeare e suas influências. Em seguida, lemos algumas cenas da peça com os alunos, esclarecendo o sentido de falas e acontecimentos decisivos. Por fim, para se expandir a interpretação, solicitamos que reescrevessem o final em forma de cena teatral.

PALAVRAS-CHAVE: letramento literário. Hamlet. PNBE.

Introdução

A proposta de inserção literária no Ensino Médio que apresentaremos a seguir foi desenvolvida no âmbito do projeto PIBID *Formação de Leitores: Integrando Biblioteca e Sala de Aula*, coordenado pela profa. Dra. Milena Ribeiro Martins (UFPR). Esse projeto visa a intensificar quantitativa e qualitativamente a experiência de leitura de alunos da rede pública de educação básica de Curitiba, atuando mais especificamente junto ao sétimo ano do Ensino Fundamental e ao primeiro e segundo anos do Ensino Médio do Colégio Estadual Leôncio Correia. A ação dos bolsistas se dá por meio de atividades em sala de aula que utilizam acervos bibliográficos distribuídos pelo MEC às escolas públicas através do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), (Cf. PAIVA, Ap. 2012).

O PNBE é um dos principais responsáveis pelo incremento do acervo das bibliotecas de escolas públicas ocorrido nos últimos anos. Partindo do princípio de que não basta haver livros nas estantes, mas que é preciso colocá-los em circulação, este projeto PIBID insere no ambiente escolar o estudante de Licenciatura em Letras apto e orientado a trabalhar com essa biblioteca vibrante. Como a simples utilização do acervo não garante a melhoria na qualidade da leitura, a entrada dos bolsistas na escola se dá sob dupla orientação: na universidade, onde discutimos as dificuldades, estudamos a constituição e uso do PNBE e planejamos as aulas junto com a coordenadora, e na escola, onde nossas atividades são supervisionadas por duas professoras de Língua Portuguesa.

¹Técnica em Artes Cênicas pela Escola Técnica da UFPR. Atualmente cursa a licenciatura em Letras português – alemão pela UFPR. dehrymann@gmail.com

²Bacharel em Comunicação Social e mestre em estudos literários pela UFPR. Atualmente cursa a licenciatura em Letras português pela mesma universidade. su.trevizan@gmail.com

Em nossas entradas na turma, com duração de duas aulas por semana, conseguimos identificar dificuldades de leitura dos alunos e atuar no sentido de esclarecer dúvidas, instigar interesse pelo acervo da biblioteca e incitar discussões, sempre com base em livros de literatura disponíveis no colégio para empréstimo. Essa proposta requer do aluno um posicionamento diante do texto e também a capacidade de estabelecer relações entre aquela leitura e outros repertórios culturais, assim como a relação com o mundo do qual ele faz parte. Esses são objetivos almejados pelo projeto.

Desenvolvimento

Nossa estratégia metodológica se baseia na sequência básica proposta por Rildo Cosson (COSSON, 2007), para o letramento literário na escola: motivação, introdução, leitura e interpretação. Sobre a primeira etapa, Cosson chama a atenção ao fato de que não apenas crianças e adolescentes, mas também os adultos reagem de maneira mais entusiasmada a propostas de leitura quando essas se apresentam inicialmente como uma atividade que permite interação e uso da criatividade. O despertar para a criação e a solução de problemas, segundo ele, abre caminhos que formam um terreno mais propício à experiência literária do que o simples comando “leiam o texto”, feito sem uma atividade inicial que conduza ou desperte seu interesse para o texto.

O segundo passo destina-se basicamente à apresentação da obra e do autor, a que Cosson denomina “introdução”. Esta etapa, embora pareça simples, carrega uma importância muito grande e requer alguns cuidados por parte do professor. Muitas vezes acreditamos ter em mãos uma obra tão boa que basta uma breve introdução de seu enredo para que o interesse seja despertado imediatamente. Esse recurso pode funcionar com leitores experientes e que já têm um conhecimento prévio sobre o autor ou mesmo a obra. Mas em se tratando do processo pedagógico é importante caminhar junto com o aluno, falando da importância da obra e justificando sua escolha. Nesse momento é interessante também o manuseio e o contato com o livro, quando o professor terá a oportunidade de atribuir sentido aos elementos paratextuais, como capa, orelha, quarta capa, prefácio, etc.

A realização dessas duas primeiras etapas nos demandaram três aulas de atividades. Como motivação ao texto de Shakespeare, aproveitamos um gancho com o texto que havíamos lido e discutido anteriormente com a turma, o conto “Cachorro de Goya em Beirute”, de Ricardo Gómez. Do mesmo modo que esse autor cria sua ficção a partir de um quadro do pintor Francisco Goya, pedimos aos alunos que escrevessem textos narrativos que

tivessem relação com a tela *Ofélia* (1851-2), de John Everett Millais, projetada em sala de aula desacompanhada de quaisquer outras informações além da imagem e do título.

Na semana subsequente, lemos para a turma três redações que havíamos considerado bem realizadas, sem revelar a autoria, e pontuamos quais aspectos as destacavam e quais poderiam ser melhorados. Em seguida, dividimos os alunos em duplas e pedimos que eles comentassem os textos uns dos outros, como exercício de crítica. Já podemos adiantar, como resultado parcial, que essa atividade foi bastante produtiva por fazer os estudantes atentarem para a estrutura narrativa e opinarem sem se sentirem intimidados por uma voz de autoridade – afinal, o autor era alguém com nível de escolaridade igual ao dele. Outra vantagem foi a possibilidade de ajustarmos nossos comentários às necessidades específicas de cada um, já que estávamos dialogando com dois alunos por vez, e não com trinta.

Terminada essa atividade, listamos para a turma algumas imagens recorrentes nas produções deles: história de amor impossível, noiva morta, loucura e assassinato. Apontamos que esse imaginário amoroso trágico que eles depreenderam do quadro de Millais e que é também amplamente conhecido a partir de outras fontes culturais decorre, em grande medida, de Shakespeare. Neste momento, revelamos que esse seria o próximo autor a ser lido com eles e que a personagem do quadro pertencia à peça *Hamlet*, na tradução de Millôr Fernandes. Mostramos exemplares do livro e informamos a sua disponibilidade na biblioteca. O livro integra o acervo do PNBE de 2009.

Além de introduzir quem é o dramaturgo e comentar sua importância para a literatura ocidental, nesse mesmo dia fizemos uma leitura dramática da terceira cena do primeiro ato, na qual se apresenta Ofélia, para que eles tivessem um primeiro contato com o universo de Shakespeare e também para que pudessem comparar com a primeira percepção da personagem mediada pela pintura. Aproveitamos esse momento de contato inicial com o livro para indicar ainda algumas características do gênero teatral e para esboçar uns poucos fatos do enredo que despertassem a curiosidade para a leitura da obra integral.

Após esse processo introdutório, chega a terceira fase da sequência, o momento da leitura da obra. Cosson recomenda que também essa etapa deve ser acompanhada pelo professor, que pode pedir aos alunos que apresentem o andamento de sua leitura para a turma. Esse acompanhamento é essencial, porque na escola a leitura tem um objetivo a cumprir, e esse deve estar no horizonte do professor a todo o momento. As intervenções, denominadas por Cosson “intervalos”, podem ser feitas de diversas formas, inclusive com a utilização de textos menores que tenham ligação com a obra que está sendo trabalhada, em caso de um

livro extenso. É nesses intervalos que o professor pode identificar as dificuldades de leitura dos alunos, sanar as dúvidas e inclusive traçar novos planos de leitura.

Como não se trata de uma leitura obrigatória estipulada pela professora de Língua Portuguesa da turma, não podíamos esperar que todos os alunos a fizessem fora da escola, por isso optamos por realizá-la durante as aulas. Desde o planejamento da atividade, havíamos estabelecido nossa intenção de trabalhar com o texto traduzido integralmente, em vez de uma adaptação; todavia, *Hamlet* é a peça mais extensa de Shakespeare, o que configurava um primeiro obstáculo a nosso propósito. Para conciliar nosso desejo com a limitação de tempo, optamos por selecionar algumas cenas que considerávamos decisivas para ler com os alunos e fazer um resumo das intermediárias. O trabalho de leitura demorou cinco aulas, o que resulta numa média de um ato por aula; contudo, na prática não executamos a divisão assim tão rigorosamente, optando por deixar cenas mais instigantes para o momento final de cada aula – como há um longo intervalo de uma semana entre nossas intervenções, essa é uma estratégia para manter os estudantes interessados até o encontro seguinte.

Nas leituras das cenas pedimos que alunos voluntários o fizessem posicionados de frente para a turma. Aqui vale uma pequena observação sobre o espaço: nossas aulas se realizaram em um pequeno auditório da escola, para que pudéssemos explorar melhor as potencialidades do gênero teatral, que incluem trabalho com a voz (projeção, entonação, musicalidade) e expressão corporal. Após cada cena, fazíamos uma retomada dos fatos ocorridos até então, para garantir que todos estivessem acompanhando o enredo, e discutíamos as motivações dos personagens, os temas em questão e as expectativas dos alunos com relação aos atos seguintes. Nos solilóquios mais célebres do protagonista Hamlet, graças à pequena extensão desses, pudemos fazer uma *close reading*, detendo-nos em cada verso, destacando os recursos retóricos empregados, tirando dúvidas lexicais e de construção de frases e comparando as interpretações dos alunos.

Assim chegamos à última etapa da sequência de Cosson, a interpretação. O autor propõe pensarmos a interpretação em dois momentos: um interior, de caráter individual, e outro exterior, a concretização, a construção de sentido no mundo. O primeiro se dá ao longo de todo o processo de leitura aqui descrito e não pode ser substituído por nenhum mecanismo pedagógico ou intermediação. É o momento do leitor com a obra. O segundo esclarece a importância do letramento literário na escola, pois é o que distingue a leitura solitária da leitura acompanhada. É na escola que a interpretação individual é compartilhada e ampliada e

que uma comunidade de leitores é construída. Nesse segundo momento o aluno deve ter a oportunidade de refletir sobre a obra lida, se posicionar e externalizar sua reflexão.

O compartilhamento e a negociação de interpretações sobre *Hamlet* se deu em diversos momentos, sobretudo durante e logo após a leitura das cenas selecionadas. Procuramos estabelecer relações tanto com obras do próprio autor, como *Romeu e Julieta*, quanto com produtos culturais mais conhecidos dos estudantes, como a trilogia cinematográfica *Batman*, de Christopher Nolan, em que o protagonista vivencia um dilema entre ser o homem comum ou vestir a máscara ambígua de herói e pária (“ser ou não ser”). Para que todos tivessem oportunidade de participar, mediamos discussões não só com a turma inteira, mas também em grupos menores, nos quais a proximidade física facilita a socialização mesmo para os alunos mais tímidos.

Conclusão

Em nossa atividade de encerramento do trabalho com *Hamlet* retornamos ao início do processo: uma proposta de redação, só que agora recriando o desfecho da peça. Se no início os alunos haviam escrito uma narrativa sobre Ofélia sem conhecerem a personagem, a tragédia ou o autor, no fim eles produziram uma cena teatral, agora já familiarizados com esses elementos básicos. Esse comando de produção textual mais direcionado nos dá condições de avaliar, a partir da comparação com aquela primeira redação, o quanto os alunos aproveitaram da peça com relação à linguagem, ao enredo, aos temas (existenciais, familiares, sociais, políticos etc.) e qual o grau de reflexão individual deles para além do que foi explicitado nas aulas. Mais detalhes quanto aos métodos e aos resultados desta experiência de leitura serão desenvolvidos na nossa comunicação oral.

2502

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2007.

PAIVA, Aparecida. **Literatura fora da caixa**: o PNBE na escola: distribuição, circulação e leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

SHAKESPEARE, William. **Hamlet**. Tradução de Millôr Fernandes. Porto Alegre: L&PM, 1997.

UMA PROPOSTA DE METODOLOGIA PARTICIPATIVA ATRAVÉS DO USO DE FOTOGRAFIAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

Eder Fabiano Santos
Gabriel Ferreirinha de Oliveira

Resumo: O presente trabalho surgiu a partir da necessidade de se buscar uma metodologia de ensino em geografia capaz de propiciar uma maior facilidade ao estudante, tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio, onde este tivesse uma aprendizagem mais atrativa e conseqüentemente uma aquisição de conhecimento de forma mais espontânea. Neste intuito optou – se em fazer o uso de fotografias, onde consideramos que seria esta uma ferramenta de fácil acesso a uma grande parte dos estudantes, seja através de máquinas fotográficas, ou de simples câmeras inclusas em aparelhos celulares, isto porque as fotos são capazes de possibilitar ao estudante um auxílio na leitura do espaço geográfico, além de propiciar que este passe a trabalhar em uma escala local, ou seja, com o meio a qual ele está inserido.

Palavras – Chave: Geografia. Ensino. Fotografia.

A geografia escolar.

Muitos são os autores que discutem os objetivos da ciência geográfica em quanto disciplina escolar, ou seja, o porque crianças e adolescentes “devem” estudar geografia? Com o intuito de justificar a utilização das fotografias em sala de aula, consideramos que em um primeiro momento tal questão deve ser abordada. Para isto utilizamos os trabalhos de Lacoste (2012), Ferreira e Alves (2009). 2503

Podemos considerar a obra de Lacoste (2012) como uma das principais referências quando assunto é a função da geografia escolar. Neste trabalho o autor discorre sobre o porquê de se ensinar o conhecimento do espaço geográfico, buscando romper com a ideia de que esta ciência teria na escola o objetivo de possibilitar a descrição das paisagens e lugares, mas que acima de tudo era utilizada pelo Estado, como um saber estratégico, pois como o próprio nome do livro coloca, era “para fazer a guerra”. O autor apresenta inúmeros exemplos em que o estado ou ate mesmo empresas e pessoas vem a utilizar conhecimentos a respeito do espaço a seu beneficio, desde estratégias militares a escolhas de locais para a construção de moradias.

Seguindo esta visão de que a geografia escolar não possui apenas um caráter descritivo, Ferreira e Alvez (2009) afirmam que o saber geográfico é o meio pelo qual o dever de cidadania é despertado no estudante, pois a geografia escolar deve fazer com que este perceba – se como parte da sociedade em que se encontra, tornando – se ciente dos problemas e desigualdades a

qual ele mesmo esta inserido, ou seja, a geografia tem um importante papel para a formação de estudantes críticos, e conseqüentemente cidadãos ativos.

(...) a aquisição de conhecimentos de Geografia contribui para o desempenho das funções de cidadania a partir do momento que cada indivíduo conhece as características sociais, culturais e naturais do lugar onde vive. Considerando que os sujeitos da Escola de Excelência geralmente estão inseridos num contexto urbano, faz-se necessário considerar na seleção dos conteúdos a serem trabalhados as problemáticas urbanas, incluindo as desigualdades socioespaciais existentes neste ambiente. (FERREIRA & ALVES, 2009. P. 4).

A Fotografia Como Ferramenta no Ensino.

Uma das inúmeras dificuldades encontrada por professores, a qual se inclui obviamente inclui – se também os de geografia, é a inviabilidade que muitas vezes os conteúdos propostos por livros didáticos apresentam com relação à “proximidade” que o estudante possui com a proposta apresentada. Desta forma por diversas vezes o aluno não consegue perceber qual é a finalidade de se apreender, pois ele não é capaz de perceber uma utilidade da aula na sua vida externa a escola. Neste sentido entendemos que a fotografia é uma ferramenta capaz de realizar o link do conteúdo escolar com a realidade cotidiana do estudante, colaborando para que ele possa compreender os conceitos básicos da ciência geográfica. Mendes (2010) após explanar a respeito coloca como exemplo de trabalho a ser feito sobre uma abordagem do conceito de paisagem, a utilização de uma sequência histórica de fotografias, que possibilitaria que o estudante pudesse perceber de forma mais clara como se deu o processo de evolução da paisagem abordada.

2504

Para o trabalho com determinados conceitos geográficos, a representação de suas características reais torna-se fundamental, o que pode ser viabilizado por meio da utilização das fotografias. As diferenças nas paisagens de um determinado lugar, por exemplo, é evidenciada por meio de uma sequência de fotografias. (MENDES, 2010, P. 69).

Mendes também apresenta outras recomendações para que o uso das fotografias na sala de aula não venha a ter um resultado abaixo do esperado, pois mesmo a fotografia sendo capaz de instigar ao aluno o desejo e a capacidade de observação do espaço geográfico, ela é a representação parcial das inúmeras paisagens que compõe um lugar, ou seja, a fotografia é um recorte, portanto jamais o aluno deve toma-la como verdade absoluta. Outros elementos que devem fazer-se presentes são data e local da foto e uma pequena ficha explicativa dos fenômenos representados, além de garantir que todos os estudantes tenham uma boa visualização das imagens, tanto impressas quanto projetadas.

Reforçando a ideia de que a fotografia pode facilitar a compreensão dos estudos em sala de aula, Mussoi (2008) coloca que o professor contemporâneo deve adotar diferentes tipos de linguagens e metodologias para conseguir atrair a aprendizagem ao estudante, ou seja, devem ser elaboradas novas metodologias de ensino aptas a fazer o aluno formular suas próprias leituras do mundo.

O ensino da Geografia, portanto, deve pautar-se nas diferentes linguagens oportunizando ao aluno que ele próprio faça sua leitura e interpretação do mundo por aquela que considere mais significativa. Em outras palavras, o professor comprometido com um novo conceito de educação deve deixar de lado práticas tradicionais restritas à exposição oral, leitura do livro didático e memorização, e procurar novas metodologias para oportunizar a aprendizagem por diferentes olhares. (MUSSOI, 2008 P. 6).

De acordo com mesmo autor a fotografia possui toda uma prerrogativa positiva para ser utilizada em ambiente escolar pelo fato da imagem ser uma das mais importantes linguagens do mundo contemporâneo, pois esta é uma ferramenta de fácil acesso que possibilita uma maior democratização dos indivíduos, isto porque a leitura visual dos fenômenos facilita a construção da criticidade do estudante para com a sua realidade.

2505

Popularizada em quase todas as camadas sociais, a imagem utilizada para leitura do mundo numa perspectiva problematizadora e interdisciplinar, pode tornar-se uma grande aliada da educação no papel de formação dos sujeitos que enfrentarão os novos desafios impostos pela sociedade. (MUSSOI, 2008, P. 5)

Propostas de Atividades Práticas com Uso de Fotografias.

Como percebemos o uso de fotografias em atividades possibilita que o estudante tenha além de uma maior facilidade para a aprendizagem também uma maior atração para o estudo, pois as imagens podem ser capazes de realizar um nexo ao assunto que muitas vezes apresenta-se em uma escala longínqua a realidade que é vivida por ele, ou seja, a fotografia possibilita que o professor utilize-se de exemplos até particulares ao cotidiano dos estudantes.

Seguindo este ideal elaboramos duas atividades práticas com o uso de fotografias. A primeira possui como temática geral a “Gestão do espaço Urbano”.

Etapa um: Solicitar que os alunos tragam fotografias de diversos lugares do bairro em que residem ou do bairro na qual se localiza a escola, ficando a critério do professor o mais viável a adotar-se, porém é obrigatório que todos os bairros fotografados estejam localizados em um mesmo município, isto para facilitar a segunda etapa do trabalho.

Etapa dois: Reunir os estudantes em grupos, preferencialmente organizá-los pela proximidade das localidades fotografadas, procurando manter o aluno em sua realidade. Pede-

se em seguida que eles identifiquem nas fotografias possíveis problemas existentes, tanto em aspecto social quanto ambiental, como por exemplo; perfil de moradias, locais irregulares de ocupação, existência ou não de serviços públicos como, rede de esgoto, iluminação pública, coleta de lixo, calçamento, água encanada etc.

Etapa três: A parte final do projeto os grupos devem pesquisar as empresas e órgãos responsáveis pelos serviços e descobrir se existem projetos de implantação ou melhorias dos serviços onde às fotografias apontaram que a oferta esta sendo deficitária.

A realização desta atividade visa que os alunos percebam a organização do espaço a qual estão inseridos e quais são os órgãos a qual cabe tal função. Desta forma os tornando mais aptos a reivindicar ações que venham propiciar uma melhor qualidade de vida da sociedade.

Um ponto importante a ser ressaltado é que a atividade teve seu desenvolvimento pensado para uma aplicação para em turmas dos últimos anos de ensino médio, isto porque a ultima etapa necessita de entrevistas ou conversas com entidades responsáveis, desta forma é aconselhável que os estudantes não sejam tão jovens.

Conclusão.

2506

Tendo em vista as propostas de apresentadas, com a futura aplicação das atividades, necessitaria apresentar aos alunos uma introdução dos conceitos básicos da fotografia: história, processos fotográficos, equipamento, usos cotidianos e a essência da fotografia. Com isso, o aproveitamento da atividade seria mais satisfatório, já que com o conhecimento da técnica os alunos teriam noção de qual informação uma foto quer transmitir. Desta forma compreenderia mais didaticamente a gestão do espaço urbano, que desde um escala macro percebe-se os conceitos geográficos lugar, território, espaço e paisagem.

Referencias Bibliográficas.

LACOSTE, Yves. **A Geografia – Isso Serve em Primeiro Lugar, para fazer a guerra.** 19ª Ed.- Papirus, Campinas, 2012.

MENDES, J. **Fundamentos e metodologia do ensino de geografia.** Curitiba: Editora Fael, 2010.

MUSSOI, Arno Bento. **A Fotografia como Recurso Didático no Ensino da Geografia.** Artigo apresentado como requisito parcial para obtenção da certificação do Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná (PDE) - UNICENTRO, Guarapuava, 2008.

UMA PROPOSTA DE PROBLEMATIZAÇÃO DO EQUILÍBRIO QUÍMICO DO AAS

Luana Pires Vida Leal¹
Lilian Tatiani Dusman Tonin²

Resumo: Sabe-se que a Química como disciplina, na realidade educacional brasileira atual, tem sua aprendizagem caracterizada pela memorização, promovendo uma aprendizagem precária de conteúdos, sem ausência de contextualização. No intuito de mudar essa realidade, o subprojeto PIBID Química Apucarana exibe uma proposta para o ensino da influência da concentração das espécies no equilíbrio químico de dissociação do ácido acetilsalicílico (AAS), por meio de um experimento problematizado e estruturado nos três momentos pedagógicos de Delizoicov.

Palavras-chave: Experimentação problematizadora. Equilíbrio Químico. PIBID.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID - viabiliza atividades que visam à melhoria na formação docente para alunos de licenciatura. O subprojeto Química da UTFPR câmpus Apucarana, oferta reuniões semanais envolvendo a discussão de teóricos da educação e suas metodologias, como, por exemplo, a utilização dos três momentos pedagógicos (DELIZOICOV et al., 2009), a utilização da experimentação problematizadora e seus fundamentos teóricos (FRANCISCO JR et al., 2008).

2507

A experimentação no ensino de Química, de acordo com GUIMARÃES (2009), é importante para criar uma estratégia eficiente na criação e resolução de problemas, estimulando a investigação.

Na busca de metodologias didático-pedagógicas que auxiliem a atividade docente está a experimentação problematizadora, que visa contribuir efetivamente na construção do conhecimento do estudante. Esta metodologia propicia aos alunos a possibilidade de realizar registros, discussões, avaliar hipóteses e sugerir explicações. A experimentação problematizadora promove a apreensão pessoal dos significados, favorecendo o desenvolvimento da curiosidade epistemológica, indispensável para a aprendizagem crítica. Faz uso da leitura, escrita e a fala como aspectos indissociáveis da discussão conceitual dos - experimentos (FRANCISCO JR et al., 2008).

Paulo Freire acredita que a educação deve ser um processo incessante, inquieto e permanente de busca ao conhecimento. Na pedagogia problematizadora de Freire o docente tem o papel de despertar nos discentes o espírito crítico, a curiosidade e a não aceitação da educação bancária, caracterizada pela simples transmissão do conhecimento. O professor

¹ Aluna do curso de licenciatura em Química UTFPR – Apucarana - luanapvidaleal@gmail.com

² Doutora em Química – coordenadora do subprojeto PIBID – UTFPR – Apucarana – liliandusman@utfpr.edu.br

deve ser parte integrante do processo de aprendizagem do estudante, na medida em que atua como mediador da formulação e reformulação dos seus saberes iniciais e dos conceitos científicos (FREIRE, 2006).

Visando facilitar a adaptação das ideias de Freire para a atividade diária de sala de aula Delizoicov estruturou três momentos pedagógicos: Problematização inicial, Organização do conhecimento e Aplicação do conhecimento. A experimentação problematizadora funciona como parte integrante dos momentos pedagógicos de Delizoicov (DELIZOICOV et al., 2009).

Dentro deste contexto, o objetivo deste trabalho foi propor uma ação didático-pedagógica para o ensino da influência da concentração das espécies no equilíbrio químico estruturada nos três momentos pedagógicos de Delizoicov e utilizando um experimento problematizado.

Desenvolvimento

De acordo com FONSECA (2013), o equilíbrio químico é um dos tópicos mais importantes da Química, por explicar muitos fenômenos do dia-a-dia, como o escurecimento de lentes oculares ao sol e o funcionamento do organismo. Escolheu-se o equilíbrio do ácido acetilsalicílico para ser problematizado. A proposta envolve conceitos de pH, pode ser aplicada em turmas do segundo ano do Ensino Médio e foi estruturada seguindo os três momentos pedagógicos de Delizoicov.

O experimento proposto será realizado na problematização inicial. Os estudantes receberão uma ficha de observação experimental contendo os materiais a serem utilizados, o procedimento experimental, instruções para observações, notas e questões que instiguem a reflexão sobre suas anotações e também sobre os resultados experimentais de forma a elaborar hipóteses para suas observações (Quadro 1). Os estudantes farão seus registros de forma escrita.

Prática experimental – Equilíbrio Químico do AAS

Materiais: comprimidos de aspirina[®]; erlenmeyer; água; bastão de vidro; placas de petri; papel indicador de pH; refrigerante; leite de magnésia; pipetas.

Procedimento experimental:

- 1) Adicionar um comprimido de aspirina[®] e cerca de 10 mL de água ao erlenmeyer;
- 2) Agitar a mistura até que o comprimido se desmanche (se necessário, quebre o comprimido com um bastão de vidro).
- 3) Transferir 2,0 mL desta mistura à 3 placas de petri, identificando-as como 1, 2 e 3.
- 4) Medir o pH da solução contida na placa 1 com o auxílio do papel indicador de pH. Anotar.
- 5) Adicionar à placa 2 1,0 mL de refrigerante.
- 6) Medir o pH da solução contida na placa 2 com o auxílio do papel indicador de pH. Anotar.
- 7) Adicionar à placa 3 1,0 mL de leite de magnésia.
- 8) Medir o pH da solução contida na placa 3 com o auxílio do papel indicador de pH. Anotar.

2509

Tabela 1: Resultados das observações da prática:

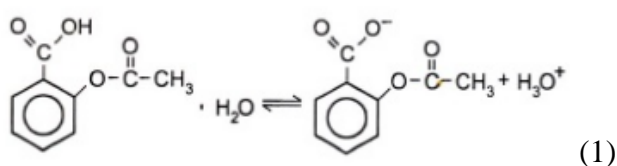
Placa	pH	Observações e notas
1		
2		
3		

- 1) Como você pode explicar o pH observado na placa 1? A aspirina[®] é ácida ou básica? Qual o componente principal da aspirina[®]? Existe alguma reação química envolvida? Qual?
- 2) O que aconteceu quando adicionou o refrigerante à placa 2? O refrigerante é ácido ou básico? E o meio, ficou ácido ou básico? Existe alguma reação química envolvida? Qual?
- 3) O que aconteceu quando adicionou o leite de magnésia[®] à placa 3? O leite de magnésia é ácido ou básico? E o meio, ficou ácido ou básico? Existe alguma reação química envolvida? Qual?

Quadro 1: Ficha de observação experimental para a prática de equilíbrio químico.

O papel do professor é problematizar com os alunos suas observações, fazendo-os reconhecer a necessidade de outros conhecimentos para interpretar os resultados experimentais.

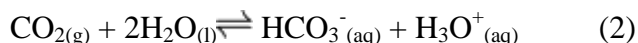
Após a realização do experimento e do levantamento das hipóteses, inicia-se o segundo momento pedagógico, a organização do conhecimento. Neste momento, utilizando-se das respostas dos alunos aos questionamentos da ficha experimental, o professor pode usar a lousa para explicar o que aconteceu: O comprimido de aspirina[®] contém ácido acetilsalicílico, um ácido fraco que ao entrar em contato com uma solução aquosa sofre ionização, de acordo com a reação 1 abaixo:



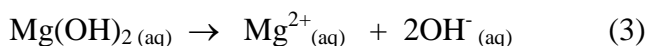
Observa-se a formação do ânion íon salicilato e do cátion hidrônio. Ao utilizar o papel indicador observa-se um pH menor que 7, que caracteriza a presença de ácido. Esta molécula está em equilíbrio químico. O deslocamento do equilíbrio químico ocorre devido às perturbações no sistema realizadas por ações externas e dessa forma, o sistema tenta recuperar as condições anteriores. O princípio de Le Chatelier estuda os fatores que alteram o equilíbrio químico de um sistema, como temperatura, pressão, quantidade dos reagentes, volume (CANZIAN; MAXIMIANO, 2009).

2510

O professor deve continuar suas explicações, expondo que quando adicionamos refrigerante e leite de magnésia no equilíbrio provocamos esta perturbação externa. Mas como? O refrigerante possui em sua composição gás carbônico e água, que está em equilíbrio conforme a reação 2. Logo, o refrigerante é ácido (pH < 7). A adição de refrigerante à placa 2 aumenta a concentração de H₃O⁺ no equilíbrio do AAS (diminui o pH), deslocando-o para a esquerda.

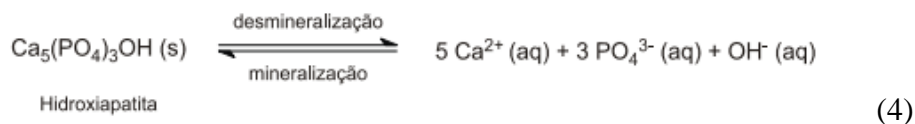


O leite de magnésia possui em sua composição Mg(OH)₂, liberando íons hidroxila em meio aquoso, conforme reação 3. Logo, o leite de magnésia é básico (pH > 7). A adição de leite de magnésia à placa 3 diminui a concentração de H₃O⁺ no equilíbrio do AAS (aumenta o pH), deslocando-o para a direita.



Um novo questionamento pode ser feito pelo docente: como o equilíbrio do AAS é deslocado quando o ingerimos? Devido ao princípio de Le Chatelier, os íons H^+ presentes no suco gástrico (pH 1,0), diminuem a intensidade de ionização do AAS, permanecendo em grande parte, na forma não ionizada. Nessa forma, as moléculas de AAS são mais facilmente absorvidas pelas membranas estomacais. Nas membranas, o meio já não é mais ácido e o AAS sofre dissociação liberando H^+ , o que pode causar irritação da mucosa gastrointestinal causando gastrite ou úlcera.

No terceiro momento pedagógico, aplicação do conhecimento, os estudantes deverão ser capazes de resolver um novo problema usando os conceitos aprendidos. Sugere-se o seguinte problema: (Enem) O consumo de refrigerantes provoca a desmineralização do esmalte dentário. A equação química 4 representa esse processo. Considerando que uma pessoa consuma refrigerantes diariamente, poderá ocorrer um processo de desmineralização dentária. Explique como isso pode ocorrer. Os alunos deverão entregar sua resposta por escrito.



2511

Conclusão

A presente proposta pretende abordar o conteúdo de equilíbrio químico de uma forma contextualizada, de forma a atrair a atenção do aluno para o assunto e contribuir para a construção do seu conhecimento científico. O subprojeto PIBID Química tem contribuído significativamente na formação inicial dos licenciandos, motivando-os na busca de novas ações didático-pedagógicas.

Referências bibliográficas

CANZIAN, R.; MAXIMIANO, F.A. **Princípio de Le Chatelier: O Que Tem Sido Apresentado em Livros Didáticos?** *Química Nova na Escola*. n.2, p. 107-119, 2010.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J.A.; PERNAMBUCCO, M.M. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FRANCISCO JR., W.E.; FERREIRA, L.H.; HARTWIG, D.R. **Experimentação problematizadora: fundamentos teóricos e práticos para a aplicação em salas de aula de ciências**. *Química Nova na Escola*. n. 30, p. 34-41, 2008.

FONSECA, M.R.M. **Química**. 1ª Ed. São Paulo : Ática, 2013

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GUIMARÃES, C.C. **Experimentação no Ensino de Química: Caminhos e Descaminhos Rumo à Aprendizagem Significativa.** *Química Nova na Escola*, n.3, p. 198-202, 2009.

2512

USO DAS TECNOLOGIAS COMO AMBIENTE DE APRENDIZAGEM NO ENSINO DE HISTÓRIA

Milliann Carla Strona¹
Letícia Farias dos Santos²

Resumo: Objetiva-se, com este trabalho, tecer considerações em torno de temáticas debatidas a respeito do uso de tecnologia nos meios escolares, mostrando o impacto relevante, tanto positivo, quanto negativo da utilização de uso tecnológico, tais como a internet no cotidiano dos alunos. Em especial, foca-se em uma experiência de aprendizagem em torno de conteúdos de história realizada a partir do jogo online Jogo da Memória: presidentes do Brasil, encontrado no site da Nova Escola, o qual foi utilizado com alunos do ensino fundamental do colégio São Vicente e o trabalho com o ensino médio voltado para o Blog Reescrevendo o Passado Colégio São Vicente de Paulo, onde os alunos coletaram entrevistas de pessoas que fizeram parte da história do colégio. Interatividade, brincadeira, interesse e debates foram gestados a partir desta experiência positiva de ensino.

Palavras-chave: Meio escolar. Tecnologia. Jogo da memória.

Introdução

A utilização de meios tecnológicos em sala de aula proporciona a busca por um paradigma inovador da educação, que não se restrinja apenas à sala de aula quanto espaço físico, mas que vá além pela busca de novas metodologias de conhecimento, algo que não apenas transmita conhecimento, mas que mova o aluno a ser integrante e modificador destes saberes. No ensino de história atual pouco se está buscando interligar passado e presente, sendo um deste viés que podem vir a ser utilizado para essa intermediação seja a internet. Este benefício que temos em nossas mãos e que pouco é utilizado traz em si a correspondência, ou interligação de escola e sociedade, ou seja, a escola não se restringe apenas à forma burocrática de ensino aprendizagem e se abre ao meio cultural na qual está inserida, modificando não apenas o ambiente sala de aula, mas a vida de cada aluno como indivíduo social.

O uso das tecnologias em sala de aula é muito mais que uma ferramenta ou suporte do trabalho pedagógico é um ambiente de aprendizagem. O uso da internet, por exemplo, como possibilidade de pesquisa de conteúdo, como, filmes, vídeos, livros, bibliotecas virtuais, museus, imagens, blogs, projetos, permite ao aluno se conectar com o mundo, e desta forma é dever do educador mediar as informações necessárias por meio de um plano de trabalho com objetivos e metas. E que se estabeleça um propósito voltado para análise e reflexão crítica do

¹ Milliann Carla Strona, acadêmica de História-licenciatura, Universidade Estadual Centro-Oeste do Paraná (milliannstrona@gmail.com).

² Letícia Farias dos Santos, acadêmica de história-licenciatura, Universidade Estadual Centro-Oeste do Paraná (letticiafs@gmail.com).

aluno em relação ao que ele irá acessar, ou seja, que saiba identificar o que é bom ou ruim no ambiente digitalizado de informações.

Na maioria das vezes, o que impede a elaboração dessas atividades não é a má vontade dos professores ou integrantes do meio escolar, e sim a falta de recursos para que tais atividades sejam abordadas, ou talvez a não capacidade desses professores na utilização dos recursos tecnológicos. Há sem dúvidas, assim como impactos positivos, os negativos que permeiam no dia a dia escolar em relação ao uso de tecnologias: problemas relacionados ao tempo e espaço. Outro fator que vem a ser um empecilho no uso das tecnologias por parte de alguns professores metódicos se deve ao fato de não possuir habilidades de manuseio com estes equipamentos. Surgem frequentes dúvidas como instalá-lo, qual melhor formato para converter um vídeo de qualidade, de que forma montar slides dinâmicos, quais são sites de confiança que posso acessar e buscar conteúdos, Onde encontrar jogos online? Está falta de conhecimento faz com que alguns professores se retraiam e tenha apenas como forma de ensino tradicional o livro didático. É possível perceber que uma imensa falta qualificação no currículo de muitos docentes neste espaço digital. A maneira que o pensamento social, cultural muda dentro de uma perspectiva histórica, a qual o aluno está inserido, as maneiras de aprender também se modificam, juntamente com as práticas de ensino. Portanto o educador deve sempre buscar atualizações em suas formas de transferir os saberes e métodos.

2514

Aparece entre essas interfaces, entre outros meios, a questão do jogo. O jogo tem a vantagem de incentivar a criança, ou o adolescente, a aprender brincando, onde se fogem de regras, horários, e imposições disciplinares, pois a única regra é a do jogo. Estudar história não é apenas conhecer, mas sim aprender para vida, o jogo facilita a apreensão do conteúdo de forma dinâmica e divertida para o aluno. Muito se tem questionado nos últimos anos a respeito da memorização em história, porém no Jogo da Memória online, o qual foi trabalhado com os alunos dos anos finais do ensino fundamental se tornou algo que se somou à aprendizagem e teve efeito, pois a grande dificuldade de muitos alunos é justamente relembrar os conteúdos meramente passados em sala de aula de um semestre para o outro, ou de um ano para o outro digamos assim e nisso o jogo serviu de estratégia de memorização. Por outro lado o medo de muitos professores é de que aquele conteúdo não faça diferença na vida do aluno, por isso a incentivação para o desenvolvimento de tarefas lúdicas é um bom começo para que o aluno não seja apenas um conhecedor, mas sim um apreendedor de conhecimentos. Nisso aparece à importância de se trabalhar com o jogo em sala, o qual traz uma nova forma de aprendizagem através de algo que não é controlado, imposto regras

apenas pelos próprios limites do jogo. Além do jogo, muitas outras formas de inovação podem ser trabalhadas na escola, como por exemplo, o Blog, a qual vem sendo usada desde o ano passado por pibidianos do curso de História no Colégio Estadual São Vicente de Paulo.

Novos mecanismos de aprendizagem

O Jogo da Memória: Presidentes do Brasil online foi uma atividade realizada no Colégio São Vicente de Paulo, de Irati, entre os meses de maio e junho deste ano foi elaborado no laboratório de informática com alunos do ensino fundamental. Este jogo online é de fácil acesso e compreensão encontrada na internet. Este trabalho foi um desenvolvimento do estudo referente aos presidentes do Brasil República por meio do jogo encontrado no site da Nova Escola além de exposição oral do conteúdo. No site encontram-se as principais realizações dos presidentes do Brasil que mais se destacaram, ou de certa forma que melhor marcaram a história do nosso país, como por exemplo: “Getúlio Vargas = Ditadura do Estado Novo e CLT”. Buscou-se proporcionar o raciocínio lógico por meio da memorização das principais ações de cada presidente, e para que isso fosse realizado, primeiramente os alunos tiveram uma explicação e curiosidades mais aprofundadas sobre tais presidentes. Assim, realiza-se o estudo da História através da competição proposta pelo jogo, não deixando de ser uma forma diferenciada de aprendizagem na qual o aluno se posiciona de outra forma em relação ao conteúdo abordado, ganhando interesse na relação ensino aprendizagem.

2515

“De certo que, é possível afirmar que o que se faz nas aulas de História, em maior grau, é mesmo reconhecer, antes de aprender. Talvez porque a aprendizagem dependa sempre de uma espécie de lance de dados, de uma violência que se dá nos encontros, por isto a importância de se estar sempre à espreita e aproveitar os encontros, de se deixar abater pelos signos, numa atitude inteiramente amorosa. Quem sabe o professor de História não deva exatamente se constituir em um provocador de encontros, no sentido de permitir a aprendizagem, para além do reconhecimento [...] Jogar na aula de História é um belo exercício amoroso. Uma vez que o jogo pressupõe uma entrega ao movimento absoluto da brincadeira e que jogar implica um deslocamento. Um deslocamento do espaço, da ordem, das medidas, dos horários, das imposições disciplinares, da avaliação, das provas, numa palavra, da obrigação.” (GIACOMONI, PEREIRA, 2003, p.19).

No Blog Reescrevendo o passado: São Vicente de Paulo, desenvolvido como trabalho de equipe envolvendo alunos, acadêmicos, funcionários e pessoas que marcaram a história do colégio propõe uma comunicação interativa ao ensino aprendizagem, à aprendizagem colaborativa e o desenvolvimento da criatividade, tanto por meio dos alunos quanto de pibidianos e professores, efetuado na disciplina de História, por meio de fontes fotográficas e orais. O Blog mostra, além do espaço físico do Colégio, o lado profissional, o empenho de

professores e alunos e membros da comunidade escolar em prol do Colégio. Encontra-se nele entrevistas escritas e por meio de vídeos e de fotografias, tanto de anos atrás, como atuais. Os alunos não são meramente alunos e sim integrante de um grupo que faz entrevistas com pessoas que passaram pelo colégio e de uma ou outra maneira deixaram sua contribuição. Essa atividade faz com que eles se sintam importantes, não apenas alunos que observam e concordam ou discordam sobre algo, mas que se integram, modificam e tem autonomia de propor ideias e conhecimentos novos para a soma de uma aprendizagem democrática e coletiva.

O blog permite uma inclusão digital devido à questão de ter como agentes participantes seus alunos que trabalham na escrita da história do colégio, isso faz com que o aluno tenha mais interesse e se dedicação nas atividades desenvolvidas na escola. Muitos dos entrevistados trabalham atualmente na escola e assim como eles foram alunos do colégio, por está razão o aluno estabelece e cria uma identidade com a instituição por sentir que faz parte dela está é uma finalidade perceptível nos trabalhos concretizados pelo blog, bem como um trabalho em cooperação que vem a ser muito mais produtivo. Gera-se desta maneira uma nossa forma de se aprender.

2516

Conclusão

Tanto o blog quanto o jogo da memória são agentes construtores na aprendizagem do aluno através do uso das tecnologias, ambos, permitem um deslocamento de espaço propicia um ambiente diferente da sala de aula, a exemplo, o laboratório de informática. Isso cria um ambiente lúdico, porém o aluno é submetido a regras disciplinares para o jogo e também comportamento, fazendo com que sua aprendizagem ocorra por meio do ato brincar e suas ações de responsabilidade intercala com estas regras. Enquanto ao blog é um centro de informações que ao aluno acessar depara – se com um conjunto de histórias que envolvem pessoas de seu cotidiano, como professores que foram sujeitos históricos do colégio e o aluno sentem-se desta forma como um sujeito integrante deste espaço interativo e histórico. Percebemos desta forma que esses conhecimentos surgem com o uso das tecnologias, como um método de trabalho do professor e seus resultados são eficazes por inserir o aluno neste ambiente tecnológico associado com que já é de seu habitual uso.

Referências Bibliográficas

FERRO, Olga Maria dos Reis. “Nas pegadas do Iluminismo, os ensaios para a formação do homem das luzes e os móveis para a produção da escola pública contemporânea”.

Intermeio: revista do Mestrado em Educação, Campo Grande, MS, p. 50-60, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** Editora EGA, 1996.

GIACOMONI, Marcelo Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. **Jogos e ensino de história.** Editora Evangraf Ltda. 1ª edição, 2ª impressão. Porto Alegre, 2013.

NORA, Pierre. “Entre história e memória. A problemática dos lugares”. **Projeto História.** São Paulo: PUC, vol. 10, n. 10, dez/1993, p. 7-28.

ONGARO, Carina de Faveri; SILVA, Cristiane de Souza; RICCI, Sandra Mara. **A importância da música na aprendizagem.** UNIMEO/CTESOP, 2006.

USO DE DOCUMENTÁRIOS NAS INTERVENÇÕES PIBID: EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA

NODA, Marisa¹
ADÃO, Larissa Beatriz²
MENEZES, Joice Nunes³

Resumo: Este artigo tem por objetivo refletir a utilização de fontes cinematográficas em sala de aula, considerando as concepções do ensino de história que coloca os documentários históricos como possibilidades que contribuem para a construção do conhecimento histórico utilizou-se da obra *Getúlio Vargas (1974)* em turmas do 3º ano do Ensino Médio para a discussão do Estado brasileiro de 1930 a 1945. O trabalho foi realizado através do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) em uma turma do Colégio Estadual Rio Branco do Município de Santo Antônio da Platina, Região Norte do Paraná, sob a orientação da Professora Dra. Marisa Noda e supervisão da Professora Eliane Borges Disseró Moreira.

Palavras-chave: Era Vargas. Documentários. Ensino de História.

Introdução

As atividades do PIBID estão sendo realizadas no terceiro ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Rio, na cidade de Santo Antônio da Platina, situada na região Norte do Paraná, os alunos têm idades entre 16 e 18 anos, lembrando que a turma frequenta a escola no período vespertino, muitos alunos são da periferia da cidade e outros são da zona rural do município, segundo a professora regente, no início do ano a turma era mais numerosa, porém já houve transferências pra outras escolas, remanejamento para o período noturno e algumas desistências.

Considerando a sala de aula como espaço que exige do professor a utilização de fontes históricas variadas para levar o aluno a construir o conhecimento histórico, a obra *Getúlio Vargas* foi escolhida como documento a ser tratada nas aulas de História do terceiro ano a fim de auxiliar na compreensão do período de 1930 a 1945 com relação à acontecimentos sociais, políticos e econômicos do Brasil.

Fontes na sala de aula de história

O registro cinematográfico que, de acordo com Kornis (1992), durante algum tempo foi rejeitado pela historiografia como documento histórico, somente com a chamada Nova História esse tratamento marginal e secundário acabou sendo deixado de lado, para a autora:

¹ Professora orientadora PIBID UENP História, doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. marisanoda@uol.com.br

² Acadêmica graduanda do Curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual do Norte do Paraná. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). joicenmenezes@hotmail.com

³ Acadêmica graduanda do Curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual do Norte do Paraná. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). larissa_comex@hotmail.com

[...] A Nova História ampliou também o conteúdo do termo documentário – há que tornar a palavra documento no sentido mais amplo, documento escrito, ilustrado, transmitido pelo som, imagem ou de qualquer outra maneira – e sobretudo destacou a necessidade da crítica do documento. (KORNIS, 1992, p.238).

A autora ainda afirma que utilizar o cinema nas aulas de História é um método inovador, pois muitas vezes o documento é utilizado apenas para ilustrar determinados conteúdos, e acabam não sendo problematizados como deveria, “[...] embora o cinema já seja utilizado há algum tempo por muitos professores, pelo menos desde o final dos anos 1980, só mais recentemente estão surgindo algumas propostas mais sistematizadas que orientam o professor”. (NAPOLITANO, 2008, p.12).

De acordo com Sales a maior parte das experiências pedagógicas que trazem as fontes fílmicas concentram-se na utilização do cinema com filmes de ficção e menos no uso de documentário. Nosso trabalho pautou-se no uso do documentário em sala de aula considerando ser “[...] uma forma de narrativa, que se utiliza do recurso fílmico e de estilos diversos para passar sua mensagem”. (SALES, 2009, p.2).

Metodologia

No primeiro semestre do corrente ano trabalhamos dois grandes temas como atividades do PIBID, o primeiro foi *Totalitarismo*, o segundo *Era Vargas*. Essa última experiência foi escolhida para ser tratada neste artigo. Nossa proposta tinha que contemplar os conteúdos estruturantes *Poder e Cultura*⁴. Inicialmente realizamos um questionário oral, a fim de sabermos sobre o conhecimento prévio dos estudantes acerca do período denominado Era Vargas, uns diziam que segundo seus pais e avôs, Getúlio tinha sido um bom presidente, preocupado como os trabalhadores, outros poucos identificavam seu governo como fascista. Diante das informações colhidas junto aos alunos o filme escolhido para ser trabalhado em sala foi o documentário *Getúlio Vargas (1974)*, produção Globo Vídeo, com direção Nei Sroulevich e narrado por Paulo Cesar Pereio, com texto de Ana Carolina Teixeira Soares e Manuel Mauricio Albuquerque. O documentário mostra fatos a vida de Getúlio Vargas, seus discursos, o cotidiano da época de seu suicídio e a comoção e que este evento trouxe à população brasileira. De acordo com Almeida (2007) o filme é inserido na categoria de filme-documentário, também chamado de filme-montagem, e foi criado a partir de material filmado entre as décadas de 1920 e 1950, ou seja:

⁴ De acordo com as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná “entende-se por Conteúdos Estruturantes os conhecimentos de grande amplitude que identificam e organizam os campos de estudos de uma disciplina escolar, considerados fundamentais para a compreensão de seu objeto de estudo e ensino (...). Nestas Diretrizes, consideram-se Conteúdos Estruturantes da disciplina de História: Relações de trabalho; Relações de poder; Relações culturais. Estes Conteúdos Estruturantes apontam para o estudo das ações e relações humanas que constituem o processo histórico, o qual é dinâmico. Nestas Diretrizes, as relações culturais, de trabalho e de poder são consideradas recortes deste processo histórico” (Secretaria de Estado e Educação, 2008, p.63-64).

[...] Filmes dos quais a banda imagem é inteiramente realizada numa sala de montagem (a exceção das trucagens, créditos, títulos etc.) a partir de elementos pré- existentes: documentos de arquivos, filmes de atualidade, filmes antigos ou produzidos por amadores etc., que são eventualmente completados pela inserção de documentos e entrevistas que contribuam para a inteligibilidade do tema e da própria obra. (PASSEK apud ALMEIDA, 2007, p.44).

O filme é dividido em quatro grandes blocos de narração, ressaltamos que sua data de produção foi o ano de 1974 em plena Ditadura militar, sendo que sob a óptica de Almeida (2007) os produtores resgatam a figura do Presidente Vargas como forma de resistência as forças reacionárias que ameaçavam o Brasil, sendo que em nenhum momento foi questionado o autoritarismo varguista.

Percebeu-se que quando as aulas tinham o apoio do filme o interesse dos alunos aumentava, ficaram mais participativos e curiosos. Em relação ao conteúdo, nota-se que grande parte dos alunos que relacionavam a figura de Getúlio Vargas à figura de Benito Mussolini, isto é, consideravam a Era Vargas como um fascismo brasileiro, tendo como ditador o próprio presidente, cabe ressaltar que estando cursando o 3º ano do Ensino Médio, os alunos já estudaram esse recorte temporal da História do Brasil, mas não demonstravam maior explicação a esse fenômeno, não conseguiam exemplificar as características fascistas do governo brasileiro da época.

2520

A maior dificuldade encontrada foi o pouco tempo de aula que nos foi dado para realizar as atividades de intervenção do PIBID, são duas horas/aulas por mês para expor conteúdos e aplicar as atividades, por isso optamos em mandar as atividades como tarefa.

Considerações finais

As atividades do PIBID mostram de que forma o Presidente Getúlio Vargas era visto pelos alunos, e até mesmo pelos pais deste, pois durante as aulas era comum que um ou outro aluno dizer “meu pai disse que Vargas fez isso”, assim foi possível perceber que as visões sobre esse chefe de Estado mudaram. Ao apresentar o documentário para os alunos, buscamos uma maneira de mostrar que a História não é dicotômica, que não há a relação maniqueísta apresentada muitas vezes pela TV, inclusive em alguns livros didáticos, sendo que será através dessa compreensão que o aluno desenvolverá seu senso crítico.

Ao final dessa atividade pode-se perceber que os alunos entenderam a História como interpretação de fontes e que o cinema aliado a outros documentos é uma importante ferramenta de apoio ao professor. Quando comparamos com conhecimento prévio dos alunos observamos que a maneira como viam o então Presidente foi ampliada significativamente, conseguiram inclusive apontar as formas de manipulação das massas utilizadas na época do Estado Novo e a forma pela qual Vargas se sustentou por tanto tempo no poder.

Dessa forma é possível dizer que a utilização desses recursos pode ser motivadora, tanto para alunos, quanto para professores, que nem sempre o professor terá tempo necessário para desenvolver este tipo de atividade em sala de aula, pois diversos fatores envolvem o cotidiano deste, porém é válido que todo o professor tente tornar a História significativa na vida de seus alunos, para que estes deixem de lado a visão de que essa ou aquela disciplina de nada servirá no seu dia-a-dia. A utilização dessa metodologia nos trouxe a percepção de que o aluno pode compreender que a História faz parte de seu cotidiano.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Claudio Aguiar. O filme do documentário e a construção da história: Getúlio Vargas. **Cadernos de Ciências Humanas** - Especiaria. v. 10, n.17, jan./jun., 2007, p. 41-56.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e Métodos**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

D'ARAUJO, Maria Celina. **O segundo governo Vargas 1951-1954: democracia, partidos e crise política**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1992.

KORNIS, Mônica Almeida. **História e Cinema: um debate metodológico**. Revista Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol.5,nº10, 1992,p.237-250.

NAPOLITANO, Marcos. Fontes Audiovisuais: a história depois do papel. In PINSKY, Carla Bassanezi (org). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008.

PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná – História**. Curitiba, 2008.

SALES, Eric. O documentário na sala de aula: uma verdade absoluta para o aluno? In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25. 2009, Fortaleza. **Anais do XXV Simpósio Nacional de História – História e Ética**. Fortaleza: ANPUH, 2009. Disponível em < <http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S25.1467.pdf> > Acesso em 27 de Julho de 2014.

2521

USO DE UM WEBSITE COMO UMA ABORDAGEM DIFERENCIADA NO ENSINO DA QUÍMICA

Andre Luis Neves dos Santos
Amanda Luiza Lima Homeniuk
Lígia Mara de Cardoso

Resumo: Com o advento da informática e a proliferação do uso da internet para grande parte da população houve uma grande melhoria no processo de aprendizagem, havendo inúmeras possibilidades de metodologias alternativas para que servissem não somente como apoio para o professor, mas como extensão do processo educacional. Este trabalho teve como objetivo a utilização de um website como ferramenta auxiliar e alternativa no ensino de Química para os alunos de Ensino Médio do Colégio Estadual Santa Cândida em Curitiba-PR. Posteriormente foi realizada uma atividade para os alunos entrarem em contato com o site e obtiveram-se resultados positivos tanto na avaliação da estética do site, assim como ferramenta educacional.

Palavras chaves: Website. Química. Metodologias alternativas. Informática

Introdução

“Os avanços das tecnologias de informação e de comunicação nas últimas décadas estão modificando os ambientes de aprendizagem nas escolas, gerando grandes expectativas de mudanças em suas estruturas e novas formas de aprender” (HOFFMANN, 2011).

“A internet está sofrendo um rápido crescimento e promovendo uma enorme quantidade de informações disponíveis”. (SANTOS et al., 2008; AQUINO, 2008). Aliado a essa rápida disseminação e popularidade, a Internet possibilitou inúmeras ferramentas de busca que podem vir à ajudar professores como alunos.

“Com o uso da internet, em escolas, existe a possibilidade de facilitar as pesquisas, seja em grupos ou individuais, além do intercâmbio entre professores e alunos, permitindo a troca de experiência entre eles”. (ALVES et al., 2009; EICHLER; DEL PINO, 2010, p 680).

A internet é mais um dos motivos da necessidade de mudança do papel do professor. Ela é uma oportunidade para que esses professores inovadores e abertos realizem as mudanças de paradigmas. Existe uma enorme quantidade de informações disponíveis nas páginas da internet que a cada momento são inseridas, excluídas e alteradas, com isso é impossível o professor deter o conhecimento das diversas fontes de pesquisas, dos mais variados *sites* existentes na rede. (FERNANDES, 2011,p,60).

Atualmente, as grandes maiorias das escolas usam a Internet de maneira secundária e até mesmo supérflua podendo está ser mais explorada, visto que do ponto de vista educativo, a Internet possibilita inúmeras abordagens diferenciadas e dinâmicas, proporcionando uma melhor aprendizagem por parte dos alunos, assim como, uma melhor preparação dos professores. Este trabalho teve como objetivo a criação e utilização de um website como ferramenta para auxiliar na aprendizagem de Química, para os alunos do Ensino Médio do Colégio Estadual Santa Cândida.

2522

Desenvolvimento

A ideia de montar um website

Em conversas com a supervisora do PIBID de Química, professora Lígia, houveram comentários sobre como a tecnologia como smartphones, tablets e até mesmo notebooks vinham atrapalhando o andamento da aula, devido ao fato dos alunos estarem acessando e-mails e redes sociais durante a aula.

Houve então a ideia de montar um website para aproximar os alunos da Química.

O site tem como objetivo dar uma abordagem alternativa tanto para alunos como para os professores, visando uma aprendizagem otimizada e contextualizada da Química.

A estrutura do website

A página consiste em uma plataforma grátis oferecida pela Wix, um sistema de criação e desenvolvimento de sites de fácil montagem e utilização. O website está sendo utilizado como ferramenta para auxiliar no ensino de Química, que pode ser acessado no seguinte endereço eletrônico <<http://quimicasantacandida.wix.com/pibid>>.

A figura 1 demonstra a pagina inicial do website.

2523



Figura 01: visualização da página inicial do site

O site foi dividido em subpáginas em que cada uma, dá uma abordagem diferente.

Na subpágina O QUE É O PIBID, há uma explanação geral de como funciona o programa institucional de bolsa de iniciação à docência, além de mostrar quem são os pibidianos e a professora supervisora.

Na subpágina FICA A DICA, existem indicações de filmes, imagens, questões de vestibular e charges que relacionam a Química ao cotidiano, que além de contextualizar, instiga a curiosidade e o interesse nos alunos.

A subpágina TA COM DÚVIDA, serve como um contato virtual entre os alunos e os pibidianos, para que os alunos possam tirar dúvidas sobre assuntos relacionados ao site, assim como para marcar horários para tirar dúvidas do conteúdo visto em sala de aula, vale ressaltar que todas as mensagens enviadas pelos alunos, irá cair diretamente numa caixa de correio eletrônico pertencente aos bolsistas.

A subpágina LABORATÓRIO NA REDE possui vídeos de experimentos interessantes, diferentes e de fácil realização, visando o aumento de interesse para a Química, além de quebrar o paradigma que a Química é vista somente na sala de aula sem experimentação, vale a ressalva que como na maioria dos vídeos estão sendo utilizados materiais, que os próprios alunos têm em casa, tais vídeos acabam mostrando aos alunos que a Química está presente em âmbitos não imaginados por eles.

2524

Na subpágina GALERIA, tem como objetivo mostrar fotos das atividades e trabalhos realizados pelos pibidianos no colégio.

Avaliação do site

Depois da elaboração do website havia a necessidade dos alunos o avaliarem. Foi então colocado no website um link de um simulador de ligações iônicas e depois os alunos de duas turmas do 1º EM (72 alunos) tiveram que responder as seguintes questões: “Você acha importante o uso de sites para o ensino da Química?”, “Que nota você daria para a estética do site ?”

Em relação ao primeiro questionamento obtiveram-se respostas positivas, os alunos comentaram que website deixou a Química mais atrativa e interessante, vale ressaltar que muitos dos alunos não gostam de Química, além disso, comentaram também que se os conteúdos estivessem mais vezes associados ao uso de tecnologias o aprendizado seria mais fácil.

Em relação ao segundo questionamento, foram obtidas notas muito boas para a estética do site. Cerca de 90 % dos alunos que responderam ao questionário deram notas

superiores a 8, em torno de 5% deram notas de 5 a 8 e outros 5 % deram notas baixas ao site. Sendo assim pressupõe-se que a estética e design do site agradou aos alunos.

Era também necessário avaliar o website como ferramenta educacional, em conversa com a professora regente das turmas que participaram da atividade, comentou-se que em vários momentos da aula, os alunos associavam a sua explicação com informações aprendidas no simulador de ligações iônicas. Portanto conclui-se que o website também foi uma excelente ferramenta educativa.

Conclusão

Ao termino deste, o website vem se mostrando uma excelente ferramenta de ensino quanto de aprendizagem para professores e alunos. Contudo, é fato que não pode ser usado como única ferramenta alternativa, visto que se aplicado unicamente essa metodologia, esta pode se tornar um problema, passando de interessante para maçante.

É válido o comentário que metodologias alternativas têm o intuito de proporcionar aulas mais interessantes e produtivas, visto que, tais tecnologias visam um ensino mais dinâmico, pessoal e que se aproxima do que os alunos vivem em seu cotidiano, porém, é necessário um professor disposto a usar tais ferramentas, além de possuir um bom conhecimento de informática, contudo nada substitui o material humano por detrás das aulas.

2525

Referências

ALVES, L. A.; FIDALGO NETO, A. A.; TORNAGHI, A. J. C.; MEIRELLES, R. M. S.; BERCOT, F. F.; XAVIER, L. L.; CASTRO, M. F. A. **The use of computers in Brazilian primary and secondary schools.** Computers & Education, São Paulo, v. 53, p. 677-685, 2009.

AQUINO, Juliana, R. de. **A contribuição da informática na educação química. Estudo de caso na Faculdade Fabrai.** 2008. 48 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Curso Superior de Sistemas de Informação. Faculdade Fabrai, Belo Horizonte, 2008.

EICHLER, Marcelo L.; DEL PINO, José C. **Computadores em educação química: equilíbrio químico e princípio de Le Chatelier.** Ciências Humanas e Sociais em Revista Seropédica, v. 32, n. 1, p. 45-64, 2010.

FERNANDES, Wellington D. R. **A criação de um website para a aprendizagem da estequiometria no ensino médio.** 2011. 55 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Curso Superior de Bacharelado e Licenciatura em Química. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2011.

HOFFMANN, Ilaine M. **Internet na educação.** Disponível em:
<<http://www.ilainehoffmann.vilabol.uol.com.br/internet.doc>>. Acesso em: 25/11/2014

SANTOS, Anderson R.; FIRME, Caio L.; BARROS, José C. **A Internet como fonte de informação bibliográfica em Química.** Química Nova, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 445-451, 2008.

UTILIZANDO A PLATAFORMA FAZGAME NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS

Nicolas de Oliveira Santos¹
Atef El Kadri²
Luiz Rafael Coppi Candido³
Michele Salles El Kadri⁴

Resumo: A literatura tem reportado grandes vantagens em se utilizar jogos no ensino de línguas. Neste trabalho, apresentamos os jogos educacionais produzidos por um grupo do Pibid de Letras-Inglês da UEL por meio da plataforma Faz Game bem como analisamos as potencialidades e limitações da plataforma para o ensino de Língua Inglesa. Os resultados apontam que entre os aspectos positivos estão a possibilidade de (a) desenvolver a escrita criativa em Língua Inglesa e propostas interdisciplinares; (b) a aprendizagem de conteúdo significativo que seja de interesse do aluno e (c) oferecer jogo educacional como suporte ao conteúdo estudado na disciplina de LI. Entre as limitações da plataforma, figuram o fato de (a) não haver trilha sonora, (b) possuir poucos cenários, personagens; e pouca jogabilidade (falta de interação e contextos de imersão), (c) não possibilitar o uso de termos essenciais para jogos de transformação social (como por exemplo, o termo *gay*).

Palavras-chave: FazGame. Ensino de línguas. PIBID.

Introdução

2527

Por muito tempo os pesquisadores têm procurado as vantagens da tecnologia para o ensino de línguas. De fato, cada método e teoria de aprendizagem encontrou suporte em um aparato tecnológico. Com a teoria sociocultural para o aprendizado de línguas, que enfatiza a natureza contexto situada e mediada da atividade mental (VYGOSTKY, 1978) e acredita que o aprendizado de línguas ocorre das interações entre os aprendizes com as outras pessoas e com o contexto social mediado por ferramentas (linguagem, tecnologias), os vídeo-games tem recebido destaque no ensino de línguas. Assim, impulsionados pela grande gama de literatura sobre o uso de vídeo-games no ensino de línguas (GEE, 2008) e pela teoria sociocultural para a aprendizagem de línguas (LANTOLF; THORNE, 2007), um dos objetivos do subprojeto de Letras Inglês da universidade Estadual de Londrina foi estudar o potencial de jogos no ensino de LI.

Os MMOs (*massive multiplayer Online games*) tem tido especial atenção neste cenário por seu potencial de interação e imersão que possibilitam. Isso porque entre as tecnologias disponíveis, os vídeo-games e mundos virtuais são vistos como ricos potenciais para fornecer

¹ Graduando em Letras-Inglês, Universidade Estadual de Londrina, nicolas_nicknos@hotmail.com

² Graduando em Letras-Inglês, Universidade Estadual de Londrina, elkadriatef@yahoo.com.br

³ Graduando em Letras-Inglês, Universidade Estadual de Londrina, luizrafael1985@hotmail.com

⁴ Doutora em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, misalles@yahoo.com.br

oportunidades para o desenvolvimento linguístico (GEE, 2008). Diversos autores têm ressaltado seu potencial para o desenvolvimento da língua (GEE, 2008; PETERSON, 2012; RAMA, BLACK, WARSCHAUER, 2012), principalmente no que se refere aos jogos conhecidos como MMOs (*massively multiplayer online games*). MMOs são ambientes em gráficos 3D nos quais muitos jogadores de locais distintos podem navegar no espaço do jogo e interagir por meio de personagens digitais chamados de AVATAR. Os MMOs possuem *real time based interaction* por meio de chats ou conversas orais e espaços virtuais baseados em temas. Neles, indivíduos podem criar oportunidades de objetos virtuais e assumir uma identidade única por meio do avatar, que permitem o desenvolvimento do ‘caráter’ do personagem e investimento emocional do jogador por meio das oportunidades de interação. Assim, promovem a imersão na língua alvo e a colaboração por meio dos *guilds* (clãs). Assim, oferecem oportunidade para a interação informal e contextualizada na língua alvo do aprendiz, incluindo a interação com falantes nativos.

A literatura tem reportado grandes vantagens em se utilizar jogos no ensino de línguas. Assim, têm se relatado que MMOS (a) Promovem motivação e engajamento (THORNE, 2008; THORNE, BLACK, SYKES, 2009); (b) melhoram o uso de vocabulário (BYTHEWAY, 2011; RANKIN et al, 2009); (c) Expandem as oportunidades de comunicação intercultural (THORNE, 2008); (d) permitem o engajamento em interação social colaborativa (PETERSON, 2012); (e) Criam Relações baseadas em amizade e reciprocidade (PETERSON, 2012); (f) Criam esferas de baixo nível de stress; (g) Desenvolvem oportunidades para desenvolvimento da língua e habilidades de letramento conforme criam se comunidades e desenvolvem relações interpessoais (PETERSON, 2010; RAMA ET AL., 2009); (h) Motivam aprendizes de línguas a continuar na atividade comunicativa (RAMA ET AL., 2009) e (i) permitem acesso á diversos grupos, extensa oportunidade de participar na construção da negociação: desenvolvimento de competência comunicativa (STEINKUEHLER, 2007; RAMA ET AL., 2009).

Contudo, nossa observação nas escolas públicas permitiu verificar que, no momento, não há condições físicas (acesso a internet rápida e bons computadores) que nos permitem utilizá-los com os alunos. Desse modo, tentamos buscar opções que nos permitiam levar o potencial dos jogos para a sala de aula. Neste sentido, a teoria de *gamificação* tem proporcionado possibilidades. Gamificação é aqui entendida como o uso de elementos dos games em contextos distintos, não necessariamente com tecnologia.

Nosso grupo, entretanto, optou por buscar e utilizar uma plataforma educacional – conhecida como FAzGAmE - para trazer elementos de games para a sala de aula. Neste trabalho, portanto, apresentamos a proposta de um grupo do Pibid Letras-Inglês da UEL e em seguida, apresentamos brevemente a plataforma e finalizamos apresentando e refletindo sobre os jogos produzidos pelos integrantes do grupo.

Desenvolvimento: a proposta de um grupo do Pibid de Letras-Inglês da UEL

Assim, o objetivo da nossa proposta é, de fato, aliar o ensino de língua inglesa com propostas de gamificação e posicionar os alunos da educação básica como produtores de seus próprios jogos. Para isso, temos a seguinte proposta de atuação:

Ações	2014	2015
Estudo sobre vídeo-games e gamificação	X	
Experenciar a produção de vídeo games enquanto aprendizes de línguas - RPG maker e FazGAmE	X	
Criação e desenvolvimento do <i>Game Club</i>	X	
Refletir sobre as potencialidades de se produzir um jogo em LI	X	
Utilizar os games no ensino de LI		X
Oficinas sobre produção de games e narrativas em LI		X
Desenvolvimento de pedagogia de projetos no ensino de LI com uso de jogos educacionais		X

2529

Tabela 1: cronograma de ações Pibid-Letras Inglês

Neste trabalho, contudo, focamos nossa apresentação no relato da experiência na produção de vídeo games por meio da Plataforma FazGame. Desse modo, apresentamos brevemente a plataforma e em seguida, apresentamos alguns dos jogos produzidos até o momento e nossa visão sobre as potencialidades e limitações dessa plataforma.

Plataforma FazGame

Estrutura do Faz Game permite trabalhar com os elementos básicos de um game: desafio, diversão, níveis de dificuldade. Para a criação de um jogo educacional, os alunos precisam desenvolver uma narrativa para o jogo que envolva o estabelecimento de uma missão, objetivos e ações. As figuras abaixo



representam essa estrutura. Além disso, ao criar esta estrutura, o aluno ou professor que está desenvolvendo o game precisa organizar a narrativa criada com os personagens e interligá-los com seus objetivos e ações, ou seja, precisa desenvolver raciocínio lógico. A figura ao lado permite exemplificar a lógica Aplicada ao Game.

Segundo os criadores da plataforma, os benefícios do FAZGAME para o ambiente de aprendizagem. Para eles, os jovens aprendem a desenvolver projetos, desenvolver a escrita criativa, o raciocínio lógico, a colaborar, a utilizar tecnologia e a solucionar problemas.

Os primeiros jogos criados pelos bolsistas do PIBID para o ensino de LI

Na nossa primeira experiência na produção de jogos e até a data de escrita deste artigo, 8 jogos foram criados com o uso da plataforma FazGame. Para a produção dos jogos, os membros dos grupos participaram de uma oficina com os produtores da plataforma para aprenderem a manuseá-la.

Em seguida, a proposta foi se vincular ao *Games for Change Latin America*. Segundo o próprio site do movimento, O *Games for Change Latin America* é a primeira rede latino-americana para pesquisar, inovar e valorizar a relação entre jogos, aprendizagem e transformação social. Tem como objetivo promover a pesquisa, a criação, a aplicação e a disseminação de jogos digitais que transformem positivamente a sociedade, a educação, a economia, o ambiente e a cultura. Fundada em 2004 nos EUA, a Games For Change⁵ tornou-se a organização sem fins lucrativos de referência sobre os jogos com potencial de impacto social positivo. Desse modo, os jogos teriam como base a questão da transformação social por meio do uso da língua inglesa. A tabela abaixo demonstra os jogos com seus temas, objetivos e potencial para aprendizagem.

2530

Título	Tema	Objetivo
The Br Murger	Decision making	Desenvolver a tomada de decisão
No water	Meio ambiente	Conscientizar sobre questões ambientais
Money War	Capitalismo	Conscientizar sobre capitalismo
Cyberbulling	Cyberbulling	Conscientizar sobre cyberbulling
Be happy, Shine!	Homofobia	Conscientizar sobre homofobia

⁵ Sob direção de Gilson Schwartz, professor do Departamento de Cinema, Rádio e TV da ECA-USP a Games For Change Latin America objetivam promover a convergência entre ludicidade, educação, tecnologia, sustentabilidade, empreendedorismo e transformação social.

Slutwalk	Marcha das Vadias	Colaborar na organização do movimento “Marcha das Vadias”
Pain = Understanding	Poluição	Conscientizar sobre questões ambientais
Feminism	Feminismo	Conscientizar sobre feminismo

Tabela 2: jogos criados na plataforma FazGame

Conclusão e desafios futuros

Nesta primeira experiência ao utilizar a plataforma FazGame enquanto usuários, os membros do grupo apontam, como aspectos positivos a possibilidade de (a) desenvolver a escrita criativa em LI; (b) desenvolver propostas interdisciplinares; (c) a aprendizagem de conteúdo significativo que seja de interesse do aluno e (d) oferecer jogo educacional como suporte ao conteúdo estudado na disciplina de LI.

Contudo, os membros acreditam que as limitações da plataforma estão no sentido de (a) não haver trilha sonora, (b) possuir poucos cenários e personagens; (c) possuir pouca jogabilidade, ou seja, falta de interação e contextos de imersão, (d) não possibilitar o uso de determinadas palavras que seriam essenciais para jogos de transformação social (como por exemplo, o termo *gay*). Desse modo, a plataforma está longe de oferecer as vantagens dos MMOs, conforme reportado na literatura.

Em suma, os membros entendem os jogos criados como não tendo o fator “*appealing*”, responsável por prender a atenção do jogador para o jogo, e o motivando para continuar a jogar (GEE, 2006). Desse modo, acredita-se que a plataforma não seria um instrumento apropriado se entender os alunos somente como consumidores (ou seja, jogadores) desta mídia. Seu potencial no ensino de LI, contudo, pode vir a ser ao posicionar os alunos da educação básica como produtores de jogos educacionais em que eles tenham que buscar um conteúdo significativo e escrever em LI. Nossa próxima ação, portanto, será oferecer oficinas nas escolas públicas com o uso dessa plataforma para que alunos da educação básica produzam seus próprios games.

Referências

GEE, J. P. **Good video games and good learning: collected essays on video games, learning and literacy**. New York, Lang, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society: the development of higher psychological processes.**
Cambridge: Harvard University Press, 1978.

LANTOLF, J.; THORNE, S. L. Sociocultural theory and Second Language learning. In: VAN PATTEN; WILLIAMS, J. **Theories in Second Language Acquisition**, (pp. 201-224).
Mahwah, NJ: Lawrence, Erlbaum.

PETERSON, M. **Learner interaction in a massively multiplayer online role playing game (MMORPG): A sociocultural discourse analysis.** Re(CALL), 24(3), 361-380,2012.

RAMA, P. S., BLACK, R. W., ES, E. S., WARSCHAUER, M. **Affordances for second language learning in World of Warcraft.** Re(CALL), 24(3), 322-338, 2012.

ZICHERMANN, G; CUNNINGHAM, C. **Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps.** " O'Reilly Media, Inc.", 2011.

UTILIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA COMO RECURSO DIDÁTICO PEDAGÓGICO: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Angela Maria Kreuz¹
Eduarda Nicola²

Resumo: O respectivo trabalho de pesquisa trata-se de um relato de experiência sobre o projeto desenvolvido pelos acadêmicos participantes do Projeto PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Francisco Beltrão/PR. O projeto está em fase de andamento e é realizado em turmas do 6º ano do ensino fundamental II. A totalidade do projeto possui como intuito aprofundar os conhecimentos acerca do uso da água, sua qualidade e sustentabilidade, buscando dialogar com a realidade que a escola, comunidade e alunos encontram-se inseridos. A ação inicial do projeto foi a realização de uma avaliação diagnóstica, a qual terá seu desenvolvimento, e sua importância analisada neste trabalho. Sendo o objetivo dessa avaliação compreender o grau de conhecimento dos alunos em relação aos assuntos que iriam ser trabalhados.

Palavras-chave: PIBID, Avaliação, Diagnóstico.

Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em seu artigo 154 afirma que a avaliação do desempenho do aluno será diagnóstica, contínua, permanente e cumulativa, com a finalidade de acompanhar e aperfeiçoar o processo de aprendizagem.

2533

Uma importante característica da avaliação é a fase diagnóstica, pois, seu aspecto preventivo permite conhecermos as dificuldades encontradas pelos alunos no início do processo de ensino aprendido, sendo possível prognosticar suas reais necessidades e trabalhar para que sejam supridas. Outra característica, diz respeito a possibilidade que a avaliação diagnóstica tem de determinar as causas das dificuldades de aprendizagens persistentes em alguns alunos.

Neste sentido, o presente artigo tem como objetivo relatar a experiência vivenciada pelos pibidianos do projeto intitulado: “Água, Usos, Qualidade e Sustentabilidade”, no qual teve como recurso a Avaliação Diagnóstica, sendo ela, ponto de partida para o início das atividades. Dessa forma, serão apresentadas algumas considerações sobre essa concepção avaliativa, além do relato de experiência.

Desenvolvimento

¹ Discente do 3º ano do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Francisco Beltrão/PR. E-mail: angelamariakreuz@hotmail.com

² Discente do 4º ano do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Francisco Beltrão/PR. E-mail: dudah_252@hotmail.com

Para dar início ao Projeto do PIBID, houve primeiramente uma etapa de observação, no intuito de diagnosticar os principais problemas que afetam a Escola em que foi realizado o trabalho. O Colégio Estadual Tancredo Neves, fica localizado em um bairro distante do centro da cidade, abrangendo alunos de classe baixa.

Através da realização de observações, foi possível verificar que os alunos que estudam neste Colégio, sofrem frequentemente com problemas relacionados à água. Sendo problemas estes, tanto de enchentes, como de escassez do recurso hídrico. Com isso, foi possível desenvolver um projeto de ensino, no qual cinco Pibidianos ficaram responsáveis pela explicação e contextualização dessas problemáticas em uma turma do 2º ano do ensino médio, enquanto outros cinco Pibidianos ficaram responsáveis por uma turma do 6º ano do ensino fundamental II, a qual será relatada a experiência.

Após a sequência didática e os planos de aula serem desenvolvidos, verificou-se a necessidade de saber o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema a ser trabalhado, dessa forma foi elaborada uma avaliação diagnóstica.

A avaliação muitas vezes é concebida com a aplicação de provas e exames, com intuito de atribuir nota aos alunos, processo muitas vezes burocrático e definidor da aprovação do aluno. Sendo entendido que a quantidade de acertos da avaliação se iguala ao conteúdo que foi aprendido pelo aluno no final de cada unidade estudada. Entretanto, ao contrário das avaliações e exames, a avaliação contínua e diagnóstica, não é apenas um processo burocrático, mas sim possui o objetivo de orientar os educandos no sentido de reconhecer seus erros e acertos, diagnosticando as dificuldades para que não só os alunos, mas também o professor possa mudar sua metodologia, alcançando assim os objetivos do processo de ensino-aprendizagem.

2534

O sentido fundamental da ação avaliativa é o movimento, a transformação... o que implica num processo de interação educador e educando, num engajamento pessoal a que nenhum educador pode se furtar sob pena de ver completamente descaracterizada a avaliação em seu sentido dinâmico (HOFFMANN, 2000, p. 110).

O conteúdo inicial, aplicado aos alunos do 6º ano, foi o ciclo hidrológico. Tema este fundamental para que os estudantes possam identificar a água no cotidiano, e assim estudar os usos e impactos causados por ela. Com isso, logo após a apresentação do projeto aos alunos, lhes foi entregue uma atividade diagnóstica. A atividade tinha como objetivo analisar o conhecimento prévio dos alunos sobre os quatro processos do ciclo hidrológico, sendo eles: evaporação, condensação, liquefação e precipitação. Dos 24 alunos que realizaram a atividade, apenas 2 não sabiam o que era a evaporação, 7 não sabiam o que era condensação,

19 não sabiam o que era precipitação e 22 não sabiam o que era liquefação. Apenas um dos alunos acertou os quatro processos.

Esta atividade possibilitou o entendimento do que a turma já compreendia sobre o tema abordado, além do conhecimento específico de cada aluno, e suas dificuldades com os aspectos estudados. Esta perspectiva de avaliação diagnóstica, possibilita mostrar o que o aluno já sabe, possibilitando a capacidade de avanço, superação e progresso na aprendizagem. Jussara Hoffman aponta:

[...] o processo avaliativo a que me refiro é um método investigativo que prescinde da correção tradicional, impositiva e coercitiva. Pressupõe, isso sim, que o professor esteja cada vez mais alerta e se debruce compreensivamente sobre todas as manifestações do educando. (HOFFMANN, 1991, p. 79).

Nas aulas posteriores, a explicação do Ciclo da Água ocorreu da seguinte forma: Problematização sobre os três estados da água; Passagem de um vídeo explicativo sobre os processos que a água passa na Terra, como evaporação, condensação, precipitação, infiltração e escoamento; Pausas durante o vídeo para questionamentos aos alunos sobre o ciclo da água; Interação e respostas unânimes dos alunos sobre o que era perguntado, demonstrando entendimento sobre o que foi explicado. Após o término do vídeo e das explicações, foi reaplicada a atividade diagnóstica das duas primeiras aulas. Desta vez, com objetivo de analisar se houve a real compreensão dos processos do Ciclo Hidrológico.

2535

Dos 28 alunos que realizaram a atividade, 1 não sabia o que era a evaporação, 8 não sabiam o que era condensação, 3 não sabiam o que era precipitação e 4 não sabiam o que era liquefação, e 11 alunos acertaram todo o processo.

A realização da reaplicação da atividade diagnóstica foi de extrema importância para verificar quais alunos que mesmo após as problematizações, debates e explicações sobre o conteúdo, não tiveram uma real aprendizagem dos processos. Esta etapa é fundamental na detecção das falhas metodológicas que a partir das dificuldades dos alunos, deverão ser readaptadas, para que haja um aprendizado por parte de todos. Luckesi (2002), aponta que a avaliação, não deve ficar apenas na verificação do problema, mas deve ultrapassá-lo, exigindo decisão do que fazer com ele, direcionando o problema até a solução.

Conclusão

Conforme Libâneo (2004, p. 253) a avaliação sempre deve ter caráter diagnóstico e processual, pois ela precisa ajudar os professores a identificar aspectos em que os

alunos apresentam dificuldades. Assim, os professores poderão refletir sobre suas práticas e encontrar maneiras de resolver problemas de aprendizagem ainda durante o processo, e não apenas no final da unidade ou no final do ano letivo. Portanto, ao fazer-se uso de uma atividade diagnóstica, antes do início das atividades, foi possível verificar em que ponto os educandos precisavam progredir e quais metodologias poderiam e deveriam ser utilizadas para obter reais avanços na aprendizagem dos alunos.

Referências Bibliográficas:

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

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora:** Uma prática em construção da Pré-escola a Universidade. Porto Alegre, Mediação 1991.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mito e Desafio:** Uma perspectiva construtivista. Porto Alegre, 2000.

LIBÂNEO, José C. **Organização e gestão da escola.** 5. ed. Revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 13 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

2536

UTILIZAÇÃO DE MODELOS DIDÁTICOS COMO FACILITADORES DA APRENDIZAGEM NAS DISCIPLINAS DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

Fabiane Fortes
Eliziane Ribeiro

Resumo: O presente trabalho realizado na Unespar - Campus União da Vitória vinculado ao Subprojeto PIBID Ciências Biológicas, teve como objetivo elaborar modelos que facilitassem o aprendizado da morfologia animal pelos alunos do Ensino Médio. Foram confeccionados modelos de vertebrados e invertebrados em massa de *biscuit* de várias cores. Este material tem um custo baixo, é fácil de ser manuseado além de ter uma boa durabilidade podendo ser guardado e reutilizado em outras aulas. A idéia surgiu a partir da situação prática de que os professores ao trabalhar assuntos relacionados à Zoologia nem sempre tem acesso a espécimes para a realização de uma aula prática, dificultando assim, a visualização de estruturas complexas, o que torna o conteúdo pesado e desinteressante. O material didático é estimulante e transforma a necessidade do aprendizado em prazer pelo conhecimento. As atividades práticas permitem aos alunos construir seus conhecimentos de forma lúdica e estimulam a investigação e o trabalho em equipe.

Palavras-chave: Modelo didático. Aprendizagem. Zoologia. Aluno.

Introdução

Historicamente a diversidade de formas e comportamentos encontrados vem fascinando a mente humana gerando assim algumas hipóteses sobre a relação entre os organismos vivos e extintos, e para que isso seja entendido, a biologia trabalha dentro da ótica da construção de filogenias, que é baseada em hipóteses de parentesco evolutivo, conhecimento que é muito importante no que diz respeito ao ensino de Ciências e Biologia, e zelar pelo ensino com qualidade da biodiversidade e dos preceitos taxonômicos é essencial para introduzir o indivíduo ao pensamento biológico (FUTUYMA, 2002).

Possobom et al. (2002), relatam que estudos no ensino de ciências e biologia têm demonstrado que o modelo construtivista de ensino favorece predominantemente o aprendizado frente ao modelo tradicional, entretanto, este ainda prevalece na prática docente de muitos professores. Diversos temas nessa área poderiam ser abordados de modo mais integrado possibilitando relacionar o estudo evolutivo ou ao comportamento animal e aos ambientes em que eles vivem (ALVES, BUSARELLO e GIANNOTTI, 2006).

Neste processo, o uso de recursos didáticos permite preencher as lacunas deixadas pelas aulas tradicionais, possibilitando trabalhar conteúdos de forma diferenciada, onde o aluno participa do processo de ensino-aprendizagem de modo mais ativo. O ensino de ciências, sobretudo da taxonomia e da zoologia, é marcado pelo excesso de substantivos e definições, e que o tamanho diminuto de alguns exemplares, local de ocorrência ou o desconhecimento da importância ecológica

2537

e econômica desses animais são fatores que tornam o aprendizado muito cansativo e desinteressante (CASTOLDI e POLINASRKI, 2009).

Sendo assim, é frequente o aluno associar uma proposta, como o conhecimento da diversidade de animais vertebrados e invertebrados, com uma necessidade de decorar os numerosos nomes de seres, de processos evolutivos e de definições. Diante disso o professor de Ciências e Biologia deve zelar pelo ensino, procurando constantemente ferramenta que facilitem o aprendizado. A contextualização deve ser feita com base no conhecimento da ecologia, do habitat e, sobretudo, da história de vida do indivíduo em estudo, tendo como principal ponto de apoio a teoria da evolução, e que esta seja norteadora de todo conhecimento científico pertinente à vida e ao cotidiano do aluno (MEYER; EL-HANI, 2005).

Entretanto, na maioria das escolas é observada uma escassez de material biológico para realização de aulas práticas e os modelos didáticos podem ser uma das ferramentas adotadas para solucionar esta questão, pois uma das grandes dificuldades encontradas pelos professores de Ciências e Biologia é o planejamento e a organização do conteúdo a ser ensinado, de forma que este seja melhor assimilado pelos educandos. No ciclo básico, os recursos normalmente disponíveis para o ensino da morfologia animal são: alguns exemplares de coleções (as vezes em péssimo estado de conservação), papel, lápis, lupa, uma chave dicotômica impressa, matérias que não chamam atenção dos alunos para estudos morfológicos da Zoologia Geral (SOUZA, 2007).

O estudo comparativo possibilita a compreensão das relações entre diferentes grupos de animais com o ambiente, a presença de diferentes estruturas, órgãos e sistemas relacionados com as funções básicas que permitem sua adaptação em diferentes meios diferentes formas de vida estão sujeitas a transformações, que ocorrem no tempo e no espaço, sendo, ao mesmo tempo, propiciadoras de transformações no ambiente (CASTOLDI e POLINASRKI, 2009).

Considerando que o modelo tradicional caracteriza-se pela transmissão unilateral de conhecimentos sem relacioná-lo com o cotidiano do aluno e sem dar importância ao que ele já sabe, o uso de modelos didáticos aparece como uma estratégia de ensino potencial para promover a aprendizagem significativa dos conteúdos de Ciências e Biologia, visando a construção de conhecimentos, onde a ideia central é que a aprendizagem se dê mediante um processo no qual as novas informações se relacionam, de modo não arbitrário e substantivo, a um aspecto relevante preexistente na estrutura cognitiva do aluno (MATOS, 2009).

Segundo Sabino (2009), existem vários tipos de modelos didáticos, que são estruturas palpáveis utilizadas para demonstrar como um determinado fenômeno pode acontecer de forma simples, abordando detalhes e descrevendo conceitos, e que para que atinja o seu

potencial como recurso em sala de aula ele não deve ser apenas lúdico, mas também educativo. E que a partir da utilização de materiais de baixo custo, encontrados no cotidiano, é possível se propiciar aulas mais atraentes e motivadoras, nas quais os alunos são envolvidos na construção de seu conhecimento, através de uma estrutura explicativa que pode ser confrontada com a realidade (KRASILCHICK, 2004).

Portanto os modelos didáticos como estruturas tridimensionais ou semi-planas (alto relevo) e coloridas, são utilizadas como facilitadoras do aprendizado, auxiliando numa melhor visualização e compreensão dos conteúdos, permitindo o relacionamento do todo com as partes (ORLANDO et al., 2009), pois representa uma estrutura que pode ser utilizada como referência, uma imagem que permite materializar a idéia ou o conceito, tornando-os assimiláveis, onde o processo educacional torna-se interativo e participativo e por isso mais interessante para o aluno (SOUZA, 2007).

Os modelos devem ser elaborados tendo-se como base a definição de modelo didático proposta por Justina (2005), o qual propõe que o modelo didático corresponde a um sistema figurativo que reproduz a realidade de forma esquematizada e concreta, tornando-a mais compreensível ao aluno, fazendo com que o ele se preocupe com detalhes intrínsecos, permitindo a manipulação do material e a visualização em diferentes ângulos. A partir de uma realidade mais palpável, o processo ensino-aprendizagem torna-se interessante e o espírito crítico é aguçado, surgem questões, curiosidades acerca do novo.

A proposta do atual trabalho é sugerir algo novo, que instigue a produção de conhecimentos de forma bilateral, reconhecendo nos alunos o prazer pelo aprender de forma concreta e duradoura. Desta forma acredita-se que casos de evasão serão menores e os estudantes entenderão o motivo pelo qual frequentam as escolas e acima de tudo, terão prazer em frequentar as aulas e conseqüentemente em aprender.

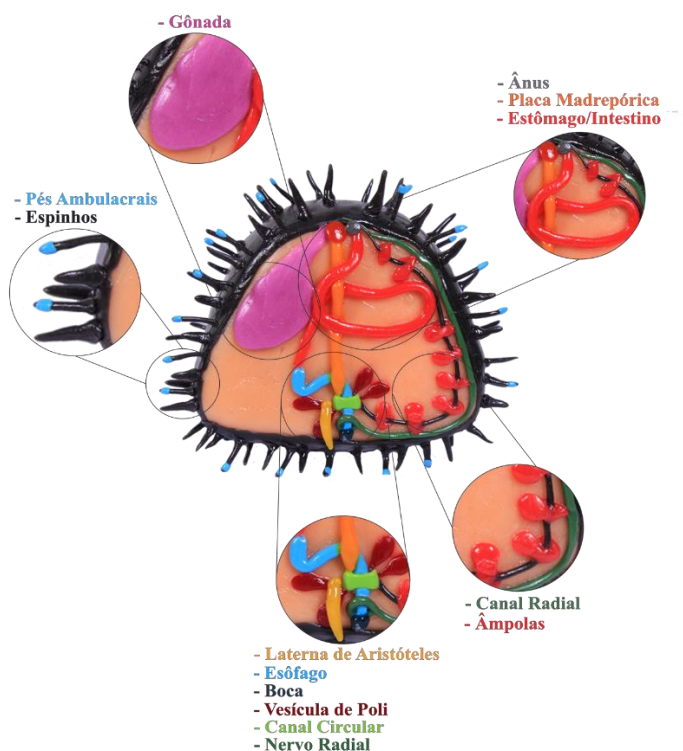
Desenvolvimento

O material foi confeccionado em massa de *biscuit*, elaborada com cola branca, amido de milho, vaselina e vinagre. Para a preparação da massa foi misturado cola branca, a vaselina o amido de milho e o vinagre, após foi aquecida em forno micro-ondas por 3 minutos, após esfriar, a massa foi colorida com corante alimentício e moldada com as mãos, sendo que cada cor corresponde a uma parte do corpo dos animais.

Os modelos de animais foram moldados tendo como base os livros de ensino médio de biologia: Biologia dos organismos, dos autores José Mariano Amabis e Gilberto Rodrigues Martho, 3º edição, da Editora Moderna, São Paulo do ano de 2010, e o livro Novas Bases da

Biologia - Seres vivos e comunidades, do autor Nélio Bizzo, 1ª edição, Editora Ática, São Paulo do ano de 2012. Também foram utilizados os livros Princípios Integrados de Zoologia dos autores Cleveland P. Hickman Jr., Larry S. Roberts, Allan Larson, da Editora Guanabara Koogan do Rio de Janeiro do ano de 2007, e o livro A vida dos Vertebrados dos autores Harvey F. Pough, Christine M. Janis e John B. Heiser, da Editora Atheneu, do ano de 2003.

O resultado deste trabalho foi a construção de um material diferenciado, que diante das dificuldades encontradas pelos alunos na classificação dos seres vivos, poderá ajuda-los na compreensão de detalhes das estruturas morfológicas de alguns grupos de animais como é apresentado nas imagem 01 e 02. Cada modelo foi confeccionado e apresentando em corte transversal e cada estrutura representada por cores diferentes, acompanhada de uma legenda contendo a identificação com o nome das respectivas estruturas.



2540

Imagem 01: Modelo didático de um Equinodermo, tipo morfológico de ouriço do mar, em corte transversal. (Fonte:RIBEIRO, E. 2014)

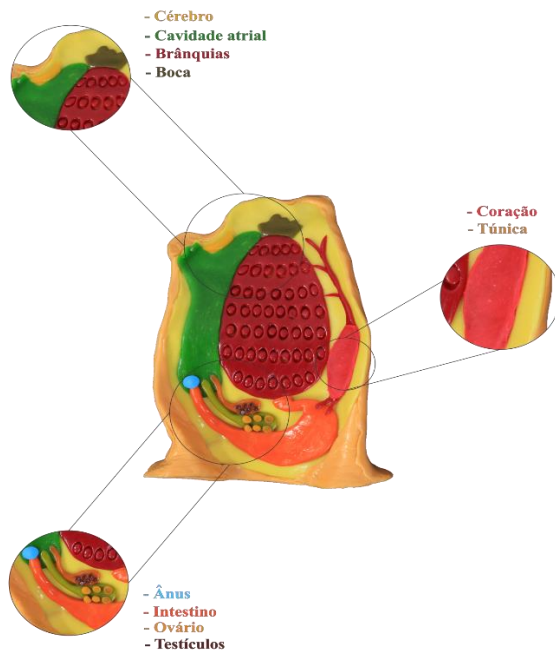


Imagem 02: Modelo didático de um Urocordado, tipo morfológico de uma Ascídia, em corte transversal. (Fonte: RIBEIRO, E. 2014)

Conclusão

2541

O professor deve zelar pelo ensino, procurando constantemente ferramentas, as quais facilitem o aprendizado em que, a contextualização deve ser feita com base no conhecimento da ecologia, do habitat e, sobretudo, da história de vida do indivíduo em estudo, o professor de Ciências e Biologia deve ter como principal ponto de apoio a teoria da evolução, como norteadora de todo conhecimento científico pertinente à vida.

A partir da utilização de materiais de baixo custo, encontrados no cotidiano, é possível se propiciar aulas mais atraentes e motivadoras, nas quais os alunos são envolvidos na construção do conhecimento onde os modelos didáticos são um dos recursos mais utilizados no ensino de Biologia para mostrar objetos em três dimensões, pois pode simbolizar um conjunto de fatos, através de uma estrutura explicativa que pode ser confrontada com a realidade.

Referências

ALVES, L. F. A.; BUSARELLO, G. D.; GIANNOTTI, S. M. Os Artrópodes nos materiais didáticos utilizados em escolas da rede particular do ensino médio em Cascavel, PR. *Revista Varia Scientia*, v. 6, nº 12, p. 107-120, 2006.

CASTOLDI, R.; POLINARSKI, C. A. A Utilização de Recursos Didático-Pedagógicos na Motivação da Aprendizagem. I Simpósio Nacional de Ensino de Ciências e Tecnologia, Paraná, p.684-692, 2009. Disponível em http://www.pg.utfpr.edu.br/sinect/anais/artigos/8%20Ensinodecienciasnasseriesiniciais/Ensinodecienciasnasseriesiniciais_Artigo2.pdf. Acesso em 04 de março de 2014.

FUTUYMA, D. J. Biologia evolutiva. 2. ed. Ribeirão Preto: SBG; CNPq, 2002.

JUSTINA, L.A.D. A utilização de modelos didáticos no ensino de genética - exemplo de representação de compactação do DNA eucarioto. Arq Mudi. v. 10, n. 2, p. 35-40. 2005.

KRASILCHICK, M. Práticas do ensino de biologia. São Paulo: EDUSP; 200p. 2004.

MATOS, C. H. C.; OLIVEIRA, C. R. F.; SANTOS, M. P. F.; FERRAZ, C. S. Utilização de Modelos Didáticos no Ensino de Entomologia. REVISTA DE BIOLOGIA E CIÊNCIAS DA TERRA. Volume 9 - ISSN 1519-5228. 1º Semestre 2009.

MEYER, D.; EL-HANI, C. N. Evolução: o sentido da biologia. São Paulo: Ed. da Unesp, 2005.

ORLANDO, T. C.; LIMA, A. R.; SILVA, A. M. da; FUZISSAKI, C. N.; RAMOS, C. L.; MACHADO, D.; FERNANDES, F. F.; LORENZI, J. C. C.; LIMA, M. A.; GARDIM, S.; BARBOSA, V. C.; TRÉZ, T. A. Planejamento, Montagem e Aplicação de Modelos Didáticos para Abordagem de Biologia Celular e Molecular no Ensino Médio por Graduandos de Ciências Biológicas. Revista Brasileira de Ensino de Bioquímica e Biologia Molecular. Universidade Federal de Alfenas (Unifal-MG), p. 1 – 17. ISSN: 1677-2318. 2009.

POSSOBOM, C. C. F.; OKADA, F. K.; DINIZ, R. E. S. Atividades práticas de laboratório no ensino de biologia e de ciências: Relato de uma experiência. 2002.

SABINO, G.; FERNANDO. C.A.; SABINO, C. V. S. Proposta de uma metodologia para o ensino da estrutura e função das proteínas na disciplina Bioquímica. Revista Brasileira de Ensino de Bioquímica e Biologia Molecular, Artigo 5, Ed. 01/2009.

SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. In: I ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, IV JORNADA DE PRÁTICA DE ENSINO, XIII SEMANA DE PEDAGOGIA DA UEM: “INFANCIA E PRATICAS EDUCATIVAS”. Maringá, PR, 2007. Disponível em: <http://www.pec.uem.br/pec_uem/revistas/arqmudi/volume_11/suplemento_02/artigos/019.pdf>. Acesso em: 07 abril de 2014.

UTILIZAÇÕES DO VINTE DE NOVEMBRO: COMO O DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA É PERCEBIDO EM SALA DE AULA?

Luiz Filipe Dias Genesi¹
Daniela Linkevicius de Andrade²

Resumo: o presente trabalho se destina a expor a atividade desenvolvida pelos bolsistas do subprojeto do PIBID de História 1 da UFPR, sob coordenação da Profa. Dra. Karina KosickiBellotti, juntamente com os professores supervisores Alisson Gonçalves e Daniel Nodari, nos colégios Manoel Ribas e Dom Pedro II, respectivamente. Tais atividades, ocorridas em Novembro de 2013, foram designadas com o objetivo de discutir a questão da identidade negra e a ocasião do dia 20 de novembro – dia da Consciência Negra. Ao longo da atividade os bolsistas puderam perceber as dificuldades de cada turma em lidar com o tema e, principalmente, as diferenças de percepção que os alunos de cada escola (que continham perfis sócio-econômicos muito diferentes) apresentaram, mostrando a importância de se problematizar historicamente alguns conceitos que fazem parte do cotidiano dos próprios alunos e que se apresentam de formas diversas na sociedade.

O presente trabalho se destina a expor a atividade desenvolvida pelos bolsistas do subprojeto do PIBID de História 1 da UFPR, sob coordenação da Profa. Dra. Karina Kosicki Bellotti, juntamente com os professores supervisores Alisson Gonçalves e Daniel Nodari, nos colégios Manoel Ribas e Dom Pedro II, respectivamente. Esse subprojeto tem como objetivo geral reavaliar as diferentes formações e definições de culturas e identidades culturais presentes na História Geral e do Brasil, que fazem parte do conteúdo do Ensino de História para o Ensino Fundamental, de acordo com as recomendações das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná, do ano de 2008.

Em novembro de 2013, foi aplicado um debate nas turmas de oitavo e nono ano de dois colégios na cidade Curitiba. Como já havia sido detectado por meio de uma pesquisa sócio-econômica realizada pelos bolsistas do PIBID alguns meses antes, cada uma das escolas tinha um perfil muito diferente: a primeira escola, Manoel Ribas, é localizada na Vila Torres, bairro de baixa renda da cidade a atendia, em sua maioria, moradores da própria região; já o segundo colégio, D. Pedro II, localiza-se em um bairro nobre, Batel, apesar de seus alunos provirem de bairros mais afastados e de classe média.

Dessa maneira, entendendo a necessidade de se haver focos diferentes para cada escola, principalmente devido ao público que cada instituição atende, apesar da ideia inicial da atividade partir da mesma intenção de se discutir o Dia da Consciência Negra, obtivemos algumas diferenças no que tange ao direcionamento e resultados da discussão. Necessário ressaltar aqui que durante todo o período anterior da aplicação da atividade, os bolsistas do

¹ Aluno do curso de graduação em História pela UFPR. Email: luizfgenesi@gmail.com

² Aluna do curso de graduação em História pela UFPR. Email: dani.linkevicius@gmail.com

PIBID, juntamente da coordenadora do subprojeto e dos respectivos supervisores, realizaram diversas leituras para embasar o conhecimento sobre cultura e identidade cultural, além de discutir importantes questões sobre o ensino da História nas escolas (principalmente ensino fundamental), além de entender as diretrizes curriculares do Estado do Paraná. Fundamental para nossa percepção de como trabalhar a questão do racismo então, estão as colocações das diretrizes, ao colocar que o objetivo da aprendizagem histórica deveria ser alcançado, sob a exploração de metodologias ligadas à epistemologia da História, tais como múltiplos recortes temporais, múltiplos sujeitos e suas experiências, numa perspectiva de diversidade, formas de problematização em relação ao passado, além de superar a ideia de História como verdade absoluta perante a percepção de diversos tipos de consciência histórica expressas em narrativas históricas (SEED, 2008, p.60). No mais, o autor Stuart Hall discute as identidades como algo que muda a partir da interpretação ou representação do sujeito (HALL, 1997, p.21), o que no caso dos alunos de ensino fundamental é perceptível como elas estão em formação até mesmo pela própria dinâmica da vida escolar.

No colégio Manoel Ribas, o foco recaiu sobre a questão das cotas raciais para a Universidade, considerando que mais da metade dos alunos da escola são negros, mas não se identificam enquanto tais. A partir dessa constatação, optamos por utilizar o vídeo “Por uma infância sem racismo” (Vídeo do UNICEF com Lázaro Ramos), que poderia contribuir para problematizar o racismo e iniciar o debate. Os objetivos da discussão giraram em torno, principalmente, da possibilidade de que estudantes se percebessem como reprodutores do racismo e que refletissem de que maneira seria possível reparar isso; a possibilidade deles compreenderem que existe uma desigualdade material entre as diversas cores de pele; que a partir das questões do cotidiano eles vissem que a desigualdade de oportunidades entre as diferentes cor de pele é um fenômeno da sociedade e não de questões individuais; por final, eles percebessem que as conquistas negras não são produto de uma concessão estatal, mas sim de lutas travadas pelo movimento negro. Desta maneira, buscou-se apontar que a partir do momento que o estudante se identifica positivamente com a identidade negra, eles poderiam lutar pelos direitos desse setor.

Durante a aplicação, os bolsistas perceberam entre a turma de nono ano e as turmas de oitavo ano, uma diferença de recepção. A primeira sala, de nono ano, se mostrou menos participativa, discutindo mais as questões entre eles, do que expondo para o grupo todo. A segunda turma, de oitavo ano, foi bem comunicativa, expressando bastante a percepção de identidade negra que eles presenciam em seu dia-a-dia. Importante notar também que nós

mesmos do PIBID questionamos nossa posição, enquanto alunos brancos de uma Universidade Federal, em estar ali, realizando a atividade, e não alunos negros. Além disso, também questionamos as intenções dos alunos num futuro próximo – se pensavam em fazer vestibular, em se inscrever nas cotas, etc. Muitos alunos não acreditavam na possibilidade de entrar em uma faculdade, embora outros expusessem animadamente sua vontade de tentar. Ao longo do debate, porém, o professor ajudou a concluir que o primeiro passo para entrar na universidade seria se *identificar como negro*. Por fim, na terceira turma de oitavo ano, o debate planejado ocorreu de forma mais acelerada do que nas turmas anteriores, uma vez que os alunos deste grupo respondiam às nossas perguntas de forma semelhante a qual buscávamos atingir após o debate. Os alunos, também se mostraram mais participativos e conscientes das questões.

Nas turmas de oitavo ano do colégio Dom Pedro II, a atividade objetivou debater o racismo cotidiano, a partir dos enfrentamentos sociais noticiados pela implantação ou não do feriado do dia 20 de novembro em Curitiba. Para tanto, partiu-se de uma abordagem histórica do pós abolição, a luta de grupo negros no final da década de 1970 para o reconhecimento do 20 de novembro como o Dia da Consciência Negra e também os espaços sociais da população negra, utilizando notícias o dia da consciência negra e sobre o racismo para interpretação e discussão em sala. Posteriormente os alunos, divididos em dois grupos, foram orientados a pesquisar outros argumentos favoráveis e contrários ao feriado do Dia da Consciência Negra, a fim de debater em forma de pergunta e resposta em sala, com cada grupo representando um lado do embate.

2545

Ao se trabalhar o tema, foi possível perceber as diferentes concepções provenientes dos alunos acerca de seu posicionamento diante da necessidade ou não do feriado. Durante o debate houve casos de alunos que exprimiram sem nenhum embaraço opiniões divergentes acerca da luta do movimento negro na criação do feriado, o que chegou a chocar os outros alunos que consideraram uma opinião racista. Ao contrário do Colégio Estadual Manoel Ribas, os alunos negros no D. Pedro II são minoria. Por isso, no momento do debate em turmas faziam parte era possível perceber uma identificação com algumas situações de preconceito que foram levantadas no debate, como, por exemplo, as piadas quanto ao cabelo encaracolado.

A diferença entre os objetivos das atividades e o público alvo em si, interferem nas conclusões do grupo sobre a atividade. Como as duas escolas representam opostos da realidade social brasileira, entendemos que as diferentes experiências e perspectivas de vida

tornam o debate sobre a negritude no Brasil diverso e complexo, sendo necessário maior aprofundamento do tema para além de uma atividade específica. As ideias racistas ainda estão muito presentes e de formas veladas, porém é positivo estar no papel de educador podendo atuar junto dos adolescentes para iniciar uma reflexão acerca de suas atitudes e ideias que acabam por configurar o racismo, mesmo que muitos deles não se dêem conta do racismo. Também podemos constatar na prática, a visão da autora Júnia Sales Pereira, quando essa diz:

As datas cívicas, embora sejam ótimas oportunidades para a ressignificação pela escola de concepções históricas, não bastam, se tomadas de maneira isolada, ao ensino de história numa perspectiva renovada. É preciso compor um universo de reflexões em torno delas (não somente as datas cívicas, mas todas aquelas ditas celebrativas), que integrem e potencializem as ações dos professores. É preciso compor um universo de reflexões em torno delas (...), que integrem e potencializem as ações dos professores. Reafirma-se, nesse sentido, a relevância da demanda docente por integração de agendas compostas por ações integradas e periódicas, e não (...) uma ação educativa realizada por meio de um calendário de eventos esporádicos, desconexos, não raro reduzidos a datas cívicas emblemáticas, como é o caso do dia "20 de novembro". (PEREIRA, 2008, P.14)

BIBLIOGRAFIA:

2546

HALL, Stuart. *Identidades Culturais na Pós-Modernidade*. 10ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

PEREIRA, Júnia Salaes. *Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnicoidentitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-Lei nº 10.639*. Estud. hist. (Rio J.) vol.21 no.41 Rio de Janeiro Jan./June 2008.

SECRETARIA de Estado da Educação do Paraná. *Diretrizes curriculares da Educação Fundamental da rede de Educação Básica do Estado do Paraná*. Curitiba: SEED-PR, 2008.

VERIFICAÇÃO DOS NÍVEIS DE APTIDÃO FÍSICA DE CRIANÇAS COM IDADE ENTRE 6 E 9 ANOS

Aluísio Menin Mendes¹
Danieli A. Albuquerque²
Karoline C. Maia³
Willyan V. Selk Pontes⁴

Resumo: Neste trabalho mensurou-se a estatura, massa e a aptidão cardiovascular de 112 crianças, entre 6 e 9 anos de idade, em ambos os gêneros. Todas elas são alunas da Escola Municipal Nossa Senhora de Fátima, da cidade de Palmas/PR e estão em turmas onde acadêmicos do Curso de Educação Física, do IFPR – Campus Palmas atuam como apoiadores pelo PIBID. Classificou-se 76,77% com estado nutricional normal, 1,79% com baixo peso e 21,42% com sobrepeso e obesos. Na avaliação pelo I.M.C. encontrou-se 9,82% em zona de risco, o que remete a necessidade de ações imediatas nas aulas de Educação Física. Na aptidão cardiovascular encontrou-se somente 9,82% em condição de risco, que mostra que são crianças bem ativas fisicamente e que deve-se mantê-las assim para prevenir problemas com a saúde.

Palavras-chave: Criança. Aptidão Física. PIBID. Saúde.

Introdução

Embora viva-se no mundo onde o avanço tecnológico tem sido constante, ainda temos contrastes significativos em relação as pessoas que tem acesso a estes benefícios que o Homem, através da ciência, foi capaz de trazer. Considerando que este desenvolvimento impressionante atrai especialmente crianças, tornando-as dependentes da tecnologia, quis-se analisar variáveis relacionadas a saúde para identificar seus efeitos.

Segundo DE ROSE JÚNIOR (2009) houve um aumento de mais de 200% no excesso de peso de crianças e adolescentes em pouco mais de 20 anos, e em 1998, GUEDES e GUEDES apud DE ROSE JÚNIOR (2009, p. 23) identificaram, “20% de meninos e 30% de meninas londrinenses com excesso de peso”. Estes dados são alarmantes, porque dia após dia tem aumentado no nosso país. Mas, apesar desta triste realidade, é importante salientar que mostrar-se-á como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tentar minimizar os efeitos das mudanças ocorridas no século XXI que interferem na composição corporal e aptidão cardiovascular de alunos acompanhados por este importante Programa.

Desenvolvimento

Considerando que FONSECA (2012) reporta que o Índice de Massa Corporal está entre os indicativos, juntamente com a resistência aeróbica (aptidão cardiovascular),

¹ Aluísio M. Mendes, Professor Mestre IFPR – Campus Palmas aluísio.mendes@ifpr.edu.br;

² Danieli A. Albuquerque, Acadêmica do Curso de Ed. Física, Campus Palmas danieli_albuquerque@hotmail.com;

³ Karoline C. Maia, Acad. do Curso de Ed. Física, Campus Palmas, karoline-maia@hotmail.com;

⁴ Willyan V. S. Pontes, Acadêmico do Curso de Ed. Física, Campus Palmas, willyanselpontes@hotmail.com

relacionados a componentes da saúde do indivíduo e, destacando-se que RIMMER e LOONEY (1997) apud FONSECA (2012) evidenciaram que a doença coronariana começa bem cedo na infância e lentamente vai progredindo até a idade adulta, justifica-se esta análise feita com os jovens estudantes. Pois, desta forma, o PIBID oportuniza, além de incentivar a formação de docentes para a Educação Básica e elevar o nível de formação inicial dos acadêmicos de Educação Física, a possibilidade de mostrar na prática a importância de ações preventivas relacionadas a saúde da comunidade escolar. Manter as crianças ativas e estimulá-las a permanecerem fora das aulas deve ser tarefa diária do professor de Educação Física, porque irá combater o que retrata BARBOSA (2004) que a obesidade talvez seja o maior problema que estamos enfrentando hoje em todo o mundo.

Na sociedade brasileira onde 39% das crianças de 10 a 11 anos estão acima do peso (MATSUDO, 2014), a responsabilidade de trabalhar na escola é maior porque os conhecimentos produzidos e divulgados ali podem mudar hábitos, estilos de vida e diminuir o número de pacientes em centros de pronto atendimento e hospitais. Desta maneira, a ação do acadêmico Pibidiano na escola como agente apoiador dos professores de Educação Física no sentido de ser mais um promotor do movimento humano, torna-se imprescindível. Tarefa que não parece ser difícil para crianças entre 6 e 9 anos, porque WINTERSTEIN (2004) afirma que a Educação Física possui por si própria uma “atração natural”, pelo menos nas séries iniciais do ensino fundamental. Ou seja: criança gosta de se movimentar, mantê-la assim ao longo dos anos seria ideal.

2548

Utilizando uma balança, um estadiômetro e um cronômetro se pode estabelecer referências através da determinação do Índice de Massa Corpórea (I.M.C.) e da capacidade cardiorrespiratória das 112 crianças, entre 6 a 9 anos, que foram pesquisadas na Escola Municipal Nossa Senhora de Fátima, do município de Palmas/PR, em ambos os gêneros.

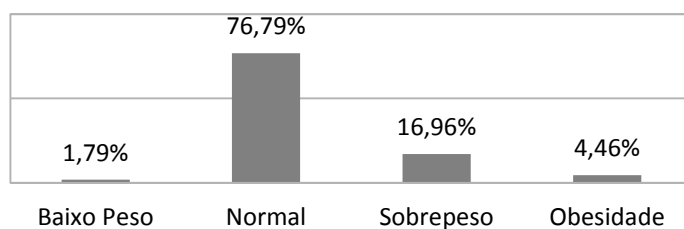
Os instrumentos de coleta de dados foram aplicados de acordo com os padrões estabelecidos pelo Projeto Esporte Brasil (PROESP, 2012), sendo efetuadas as seguintes avaliações:

- 1 – Estado nutricional (classifica os sujeitos em baixo peso, peso normal, sobrepeso e obesidade).
- 2 – Aptidão física para saúde cardiovascular. Neste item, foram analisados dois aspectos: a) Índice de Massa Corporal e valores críticos para caminhada/corrída por 6 minutos.

Os dados foram computados numa planilha do programa Microsoft Excel para Windows®, com dupla entrada, sendo que quando verificadas inconsistências estas foram observadas novamente nas planilhas originais de anotação e corrigida sua organização. Para efeitos de análise, foi efetuada estatística descritiva de média e dispersão, buscando compreender os percentuais de cada variante analisada e os possíveis impactos advindos dessas constatações.

Resultados

Gráfico 1 – Valores críticos do estado nutricional das crianças pesquisadas (em %)



2549

Gráfico 2 – Valores críticos do índice de massa corporal relacionados à saúde

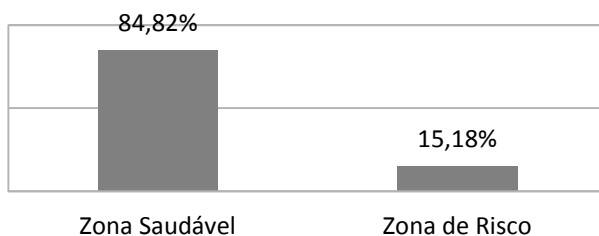
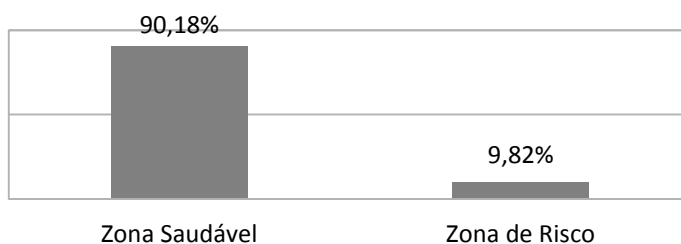


Gráfico 3 – Valores críticos de corrida/caminhada dos 6 minutos para saúde



A possibilidade de movimento que é oportunizada nas aulas práticas de Educação Física serve para trazer ao estilo de vida do aluno um hábito que pode mantê-lo saudável ao

longo do ano. Uma vez que as aulas tem frequência semanal, isto é perfeitamente possível de se concretizar. Por isso, o PIBID busca, mais que articular a teoria e a prática, que a qualidade de vida, saúde e bem estar dos alunos melhore.

Neste estudo encontrou-se 21,42% dos alunos classificados com sobrepeso e obesidade e 15,18% na zona de risco em relação a composição corporal, algo muito preocupante em relação a faixa etária de 6 a 9 anos de idade. Entretanto, parece haver um contraste da tecnologia ainda não ter interferido diretamente na vida destas crianças por terem, na grande maioria, um nível socioeconômico baixo, somente 9,82% delas apresenta-se em zona de risco para sua aptidão cardiovascular.

Precisa-se considerar que o bom condicionamento cardiovascular é fundamental para a prevenção de doenças coronarianas, hipertensão, obesidade, diabetes, etc. E, acreditando que o hábito de se exercitar aprendido na infância possa acompanhar o aluno no futuro torna uma aula de Educação Física essencial para a saúde pública.

O exercício físico exerce um papel preponderante para o desenvolvimento saudável da criança, é quando ele é promovido, estimulado, planejado e realizado nas aulas de Ed. Física, provavelmente as chances deste aluno não ser um sedentário no futuro aumentam muito. Segundo WEINECK (1991) haverão benefícios positivos para o organismo infantil ao receber cargas de exercícios físicos com natureza aeróbia. E GRECO e BENDA (1998, p. 107) dizem que “crianças a partir dos oito anos, aproximadamente, reagem positivamente às cargas de trabalho aeróbicas, obtendo adaptações estruturais e funcionais”. Estas alterações biopositivas serão imediatamente benéficas ao aluno. Estar na zona saudável no teste de resistência aeróbia para o AMERICAN COLLEGE OF SPORTS MEDICINE (2000) é muito importante porque baixos níveis nesta capacidade estão relacionados a morte prematura por doença cardiovascular. Além disso, para FONSECA (2012, p. 102) a “aptidão física aeróbia pode auxiliar de forma efetiva na prevenção e reabilitação de doenças coronarianas.”

Neste estudo mostrou que o reportado por DE ROSE JÚNIOR (2009, p.27) “alguns estudos realizados no Brasil mostram que mais de 50% das crianças e adolescentes não atingiram as recomendações atuais de atividade física”, não se evidenciam aqui. Ainda segundo DE ROSE JÚNIOR (2009, p.29) “os adolescentes de menor nível socioeconômico se deslocam mais a pé ou de bicicleta quando comparados com o de maior nível socioeconômico”, nos remete a crer pela característica destas crianças mensuradas (menor nível socioeconômico) isto se confirma com elas. Na avaliação da capacidade de aptidão

cardiovascular obtiveram uma classificação boa, o que de certa forma leva para uma perspectiva positiva em relação a saúde futura das mesmas.

Conclusão

Seguir as recomendações de HOWLEY e FRANKS (2000) apud FONSECA (2012) quando salientam o papel do exercício aeróbio nos programas de prevenção de doenças, destacando a importância do condicionamento cardiovascular ser uma meta permanente nos programas de exercício. Basta o professor estar consciente desta necessidade e ser responsável de oferecer e oportunizar atividades que utilizem esta fundamental capacidade. Ministrar algumas aulas teóricas transmitindo conceitos a respeito dos benefícios da atividade física (BARBOSA, 2004), pode ser bom para incrementar a importância de um estilo de vida ativo.

A Educação Física não pode ser vista como uma disciplina isolada das demais ministradas na Educação Básica. Por ser obrigatória neste nível de ensino, ela deve estar integrada com todas as outras, desenvolvendo o seu papel de formação integral dos alunos. O profissional dessa área deve estar apto a elaborar e aplicar planos de aula que contemplem não só a cultura do movimento, mas que trabalhem temas relacionados à promoção da saúde.

2551

Referências Bibliográficas

BARBOSA, V. L. P. Prevenção da Obesidade na Infância e na Adolescência. 1ª edição. Barueri – SP: Manole, 2004. 136 páginas.

DE ROSE JUNIOR, D. Esporte e Atividade Física na Infância e na Adolescência. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2009. 256 páginas.

FONSECA, P. H. S. Promoção e Avaliação da Atividade Física em Jovens Brasileiros. 1ª edição. São Paulo: Phorte, 2012. 237 páginas.

GRECO, P.J. E BENDA, R. N. Iniciação Esportiva Universal. 1ª edição. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. 230 páginas.

MATSUDO, V. Jornal Folha de São Paulo. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/>> acesso em 09-09-2014.

PROESP. disponível em: <www.proesp.ufrgs.br/> acesso em 07-09-2014.

WEINECK, J. Biologia do Esporte. 1ª edição. São Paulo: Manole, 1991. 599 páginas.

WINTERSTEIN, P. J. Fomento da motivação em aulas de educação física e programas de intervenção para professores. Intercâmbios Científicos Internacionais em Educação Física e Esportes. Ijuí: Unijuí, 2004.

VIDEO GAMES E ENSINO DE LÍNGUAS: MAPEANDO AS PESQUISAS

Pedro Santana¹

Alex Alves Egido²

Michele Salles El Kadri³

Resumo: Esse trabalho objetiva apresentar um mapeamento das pesquisas sobre o uso de vídeo games no ensino no contexto Brasil. Nosso intuito era compreender as implicações do uso de vídeo games para o ensino de línguas e os seus pressupostos teóricos mais recorrentes. Os dados foram obtidos na ferramenta de busca Google Scholar, durante o período de 2008 até 2013, e foram analisados utilizando-se protocolo de ações baseado em Sarnighausen (2011). Os resultados demonstram que (a) o uso de novas tecnologias como o vídeo game proporciona um "aumento da carga horária" na aprendizagem de língua inglesa, (b) que ainda há poucos estudos brasileiros sobre como os vídeo-games auxiliam no processo de desenvolvimento da língua e (c) é visível a falta de conhecimento prévio dos professores em relação a vídeo games e como utilizá-los em sala de aula.

Palavras-chave: Vídeo-games. Mapeamento. Ensino de línguas.

Introdução

O mercado de games se encontra em constante crescimento e vem ganhando popularidade entre as diversas faixas etárias e classes sociais (WILLIAMS, 2002). Tal fato pode ser explicado pela popularização e acessibilidade á dispositivos que permitem acesso a jogos. Como consequência, o acesso a recursos de produção de videogame também popularizou o mercado de jogos independentes, que são de fácil acesso a comunidade em geral e podem ser jogados não só nos já conhecidos consoles, mas em diversos sistemas, como computadores, celulares e *tablets*. Devido a possibilidade de criação de jogos pela comunidade em geral, o uso de vídeo-games para fins educacionais também se encontra como recurso emergente (ZICHERMANN;CUNNINGHAM, 2011)

Considerando este contexto, esse trabalho tem como objetivo realizar um mapeamento das pesquisas sobre o uso de vídeo games no ensino no contexto Brasil. Os dados foram obtidos na ferramenta de busca Google Scholar, durante o período de 2008 até 2013, e foram analisados utilizando-se protocolo de ações baseado em Sarnighausen (2011).

Desse modo, este trabalho representa a fase inicial de nossos estudos sobre o uso de vídeo games no ensino de língua e assim, os resultados obtidos serão utilizados como fundamentação teórica para as ações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Letras – Inglês, situado na Universidade Estadual de Londrina (UEL). A partir deste levantamento, objetivamos realizar uma análise mais específica sobre as implicações do uso de vídeo games para o ensino de línguas e os pressupostos teóricos mais recorrentes.

¹ Graduando em Letras-Inglês, Universidade Estadual de Londrina, pedro.ar.santana@gmail.com

² Graduando em Letras-Inglês, Universidade Estadual de Londrina, alex.egido.uel@outlook.com

³ Doutora em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, misalles@yahoo.com.br

Desenvolvimento

Esta pesquisa trata-se de uma pesquisa bibliográfica. Pautamo-nos em Protocolo de Ações, baseado em Sarnighausen (2011). Assim, consideramos os 4 padrões sugeridos pelo autor: (i) Parâmetro temático: vídeo games e ensino de línguas; (ii) Parâmetro linguístico: Inglês, Português e Espanhol; (iii) Parâmetro cronológico: 2008-2013; (iv) Critério de inclusão: dissertações e teses que contenham o termo “vídeo game” em seus título ou resumos.

Em relação aos procedimentos de pesquisa, a princípio direcionamos nossas buscas ao Banco de Teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), mas devido a problemas de acessibilidade a página, foi necessário redirecionar a pesquisa ao Google Acadêmico. Assim sendo, precisamos abrir mão dos parâmetros mencionados anteriormente. Portanto, limitamo-nos somente a produções que continham no abstract os seguintes termos: *vídeo game* e *ensino de línguas* (dissertação ou teses).

Por meio dessa busca procuramos responder as seguintes indagações: (a) Em que contexto foi realizada a pesquisa? (b) Quais os objetivos? e (c) Quais os resultados e conclusões apresentados?

2553

Resultado

Como resultados foram encontradas 4 dissertações (SANTOS, 2009; SILVA, 2011; SANTOS, 2011 E DANTAS- LONGHI, 2013) e 1 tese (LIMA, 2012). A seguir, têm-se os excertos das produções que respondem às perguntas de pesquisa.

Fonte	Contexto	Objetivo	Resultados-conclusões
SANTOS, 2009	Escolas Públicas e cursos de idiomas	Realizar uma caracterização do perfil e das competências do professor de Inglês no contexto da contemporaneidade, e a investigação de representações das práticas de ensino em escolas públicas e cursos de Inglês.	Os resultados deste trabalho condizem com as tendências da atualidade, pois foi percebida a consciência das demandas de novos modelos de profissional: aprendizagem interativa, pela construção e descoberta, aprendendo a aprender, e o professor como facilitador (Tavares, 2009).
SILVA, 2011	Alunos e professores de uma	Averiguar o impacto proporcionado pelo recurso ao vídeo nas aulas de	Podemos indubitavelmente concluir que efetivamente os vídeos são ferramentas que

	escola profissional que visa formar profissionais para atuarem na área de hotelaria.	Francês Língua Estrangeira, de maneira a conferir quais as atitudes e as reações dos alunos durante a sua interação com estes instrumentos em sala de aula, bem como saber qual a contribuição dos vídeos para o processo de ensino e aprendizagem.	potenciam a aprendizagem do FLE, contribuindo para tornar o ensino desta língua mais lúdico, dinâmico, motivador e interessante, promovendo a participação ativa dos alunos no seu próprio processo de ensino e aprendizagem.
SANTO S, 2011	“Foi postado no fórum TibiaBR o link para o questionário, intitulado “Aprendizagem de inglês no Tibia”.	Investigar a relação de influência da participação em jogos MMORPG com o desenvolvimento das habilidades em L2 de seus jogadores, bem como aspectos motivadores na ASL gerados nas comunidades virtuais destes jogos.	Podemos, assim, concluir que o vídeo se constitui como opção de recurso tecnológico adequado e proveitoso, no ensino de línguas estrangeiras, sempre que seja usado de forma adequada, com o devido planejamento das atividades e estratégias a aplicar, e combinado com outros media e recursos didáticos.
LIMA, 2012	Com alunos de um curso de graduação Letras/Inglês semipresencial, por meio de atividades online.	Descrever o ensino da compreensão e produção oral no curso supracitado, levando em consideração: 1) a configuração das propostas de atividades online presentes no material didático hospedado no Solar e 2) as relações entre a tecnologia digital utilizada e a realização da oferta do ensino a distância.	Pôde-se perceber que houve avanços linguísticos dos participantes, porém Lima ressalta que este e outros benefícios não são alcançados quando os jogos tratam-se somente de preencher lacunas. Valendo-se de ressalva que os avanços aqui alcançados não podem ser generalizados.
DANTA S-LONGHI, 2013	“Cursos extracurriculares de Francês da FFLCH-USP”. Esta dissertação visa analisar como os	Compreender o processo de instrumentação dos jogos para o Ensino de LE, ou seja, o modo como os professores se apropriam desse artefato para transformá-lo em um verdadeiro instrumento para ação.	Reconhece-se que os professores tem uma visão positiva do jogo, como um instrumento que desperta a emoção dos alunos e que, por isso, propicia a aprendizagem. Descobrimos, também, que a competição é considerada um ingrediente fundamental dos jogos e elaboramos a hipótese de que essa seja a principal

	professores iniciantes de francês como LE se apropriam dos jogos como instrumento para sua ação.		característica que os professores buscam no artefato “jogo”.
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--------------------------------------------------------------

Conclusão

Neste trabalho, objetivamos apresentar um mapeamento das pesquisas sobre o uso de vídeo games no ensino no contexto Brasil. A análise realizada aponta que, se por um lado, a importância da introdução de novas tecnologias é reconhecida, por outro, autores ressaltam que a interação virtual não substitui a instrução formal. Isto é, os trabalhos parecem apontar que o uso de novas tecnologias como o vídeo game proporciona um "aumento da carga horária" na aprendizagem de língua inglesa.

2555

Contudo, podemos notar que, embora as pesquisas pareçam apontar os vídeo games como ferramentas que propiciam um contexto de interação em LE real através de meios virtuais, ainda há poucos estudos brasileiros sobre como os vídeo-games auxiliam no processo de desenvolvimento da língua.

Além disso, parece ser visível a falta de conhecimento prévio dos professores em relação a vídeo games e como utilizá-los em sala de aula. Em relação a essa dificuldade, a análise demonstra que os autores se preocupam com a capacitação de profissionais para o uso de tecnologias e a resistência da sociedade de forma geral, em aceitar algo normalmente visto como lúdico para fins educacionais.

Os resultados deste trabalho ajudaram a nos direcionar as atividades do subprojeto de Letras-Inglês: criamos o “Game Club” – encontros virtuais em jogos MMOs (ex. Second Life, etc...) para que futuros professores de língua primeiro vivenciem experiências de aprendizagem de LI por meio de jogos para que possam ressignificar suas experiências e utilizar vídeo-games como uma alternativa para a aprendizagem de LI.

Referências

DANTAS- LONGHI, S. M. **Como os jogos podem revelar outras dimensões do trabalho do professor de língua estrangeira?** 2013. 330 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

LIMA, S. de C. **Ensino de línguas mediado por computador: um estudo das propostas de atividades online para o ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa.** 2012. 139 f. Tese (Doutorado). Centro de Humanidades. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2012.

SANTOS, R. B. dos. **As tecnologias e o ensino de inglês no século XXI: reflexos na atuação e na formação do professor.** 2009. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica). Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. 2009.

SANTOS, V. R. F. **Os jogos MMORPG como auxiliares no processo de aquisição de língua inglesa.** 2011. 121 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011.

SARNIGHAUSEN, V. C. R. **Revisão sistemática e metassíntese: medições de gases de efeito estufa (GEE) emitidos pela pecuária bovina brasileira.** 2011. 133p. Tese (Doutorado em Ciências) - Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2011.

SILVA, P. R. M. da. **O impacto do vídeo no ensino do francês língua estrangeira.** 2011. 185 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Ciências Humanas. Universidade Católica Portuguesa. 2011.

2556

WILLIAMS, D. Structure and competition in the US home video game Industry. **International Journal on Media Management**, 4.1, 2002, 41-54.

WILSON, J. Indie rocks! Mapping independent video game design. **Media International Australia, Incorporating Culture & Policy**, 115, 2005, 109.

ZICHERMANN, G; CUNNINGHAM, C. *Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps.* " O'Reilly Media, Inc.", 2011.

VIDEOGAMES, GAMIFICATION E ENSINO DE LÍNGUAS NO PIBID: TEORIA E PRÁTICA

Felipe Trevisan Ferreira¹
Paola Rodrigues Figueira²
Atef El Kadri³
Michele Salles El Kadri⁴

¹ Graduando em Letras_Inglês, UEL, trevisanfelipe5@gmail.com

² Graduando em Letras_Inglês, UEL, pafigueira@hotmail.com

³ Graduando em Letras_Inglês, UEL, elkadriatef@yahoo.com.br

⁴ Doutora em Estudos da Linguagem, UEL, misalles@yahoo.com.br

Resumo: O uso de tecnologias como ferramenta auxiliadora em diversas práticas sociais tem sido cada vez mais recorrente. Neste contexto, os videogames e a teoria de *Gamification* têm sido constantemente mencionados. Assim objetivamos apresentar os pressupostos teórico-metodológicos da teoria de *Gamification* e do uso de *Massive Multiplayer Online Games* (MMOs) e discutir como esses pressupostos podem apresentar contribuições para o ensino de línguas, apresentando uma lista de critérios sobre esses pressupostos teórico-metodológicos para a produção de videogames no ensino de línguas (uma das propostas do PIBID de Letras-Inglês). Esta discussão embasa as propostas em andamento com o uso de videogames para o ensino de línguas do subprojeto do PIBID de Letras-Inglês.

Palavras-chave: Videogames. Gamificação. Ensino de línguas.

Introdução

Uma das primeiras atividades do subprojeto de Letras-Inglês da UEL foi observar aulas nas escolas públicas. Partindo de nossa observação, notamos o constante desinteresse dos alunos nas aulas. Assim, partimos para a discussão de possíveis alternativas para incentivar e motivar os alunos nas aulas de língua inglesa. Ao fazermos relação com as teorias que temos lido no curso de Letras, entramos em consenso que gostaríamos de desenvolver aulas baseadas na teoria sociocultural de aprendizagem, que tem reconhecido o papel da interação e da mediação nas aulas de línguas (LANTOLF; THORNE, 2007).

Além disso, percebemos como os alunos interagem e estão conectados com a tecnologia. Desse modo, pesquisadores têm concordado sobre a vantagem do uso das tecnologias na educação. Vários são os estudos capazes de apontar as contribuições que as novas tecnologias de informação e comunicação trazem aos educandos nos mais diversos contextos socioculturais. Assim, perguntamos a alguns alunos sobre as tecnologias que eles já usavam, e pudemos notar que todos têm celular com acesso à internet e fazem usos de aplicativos de jogos. Pesquisas realizadas por participantes do nosso grupo demonstrou que 99% dos alunos fazem uso de aparelhos tecnológicos e 40% jogam videogames.

O uso de tecnologias como ferramenta auxiliadora em diversas práticas sociais tem sido cada vez mais recorrente (GEE, 2008). Neste contexto, os *Massive Multiplayer Online Games* (doravante MMOs), ou seja, jogos online em que vários jogadores jogam juntos sincronicamente, e a teoria de *Gamification* têm sido constantemente mencionados. Neste trabalho, portanto, objetivamos: a) apresentar os pressupostos teórico-metodológicos da teoria de *Gamification* e do uso de MMOs para o ensino de línguas; b) discutir como esses pressupostos podem apresentar contribuições para o ensino de línguas; c) apresentar uma lista de critérios sobre esses pressupostos teórico-metodológicos para a produção de videogames no ensino de línguas (uma das propostas do PIBID de Letras-Inglês) e d) apresentar propostas em andamento com o uso de videogames para o ensino de línguas no contexto do PIBID.

Os dados sobre *Gamification* foram extraídos do material do curso *Gamification*, oferecido por Kevin Werbach, professor da Universidade da Pensilvânia, e os dados de MMOs de artigos produzidos sobre o seu uso no ensino de línguas.

Desenvolvimento: MMOs e o Ensino de Língua

A concepção de que os videogames possam ser ferramentas poderosas para objetivos externos ao jogo, além de mera recreação, é ainda jovem no meio acadêmico. Não obstante, tem se mostrado deveras promissora em diversas pesquisas, especialmente quando aplicada ao contexto de Ensino de Línguas e relacionada aos MMOs, haja vista que eles possibilitam interação com jogadores do mundo todo (PETERSON, 2012; RAMA, BLACK, WARSCHAUER, 2012).

As vantagens dos MMOs pra o ensino de línguas têm sido amplamente divulgadas. Como supramencionado, o uso dos jogos para o contexto de ensino de língua tem se revelado uma ferramenta promissora, tanto na motivação dos aprendizes quanto no próprio processo de aprendizagem. Como exemplo disso, pode-se citar a pesquisa de Paul Rama e colaboradores (2012), “Affordances for second language learning in World of Warcraft”, que buscou analisar as potencialidades fornecidas pelo videogame ao processo de aprendizagem de Língua Espanhola como segunda língua de dois alunos-jogadores: um deles com baixa proficiência no idioma, mas com domínio do videogame; e outro que apresentava alta proficiência na língua, mas desconhecia o jogo. As sessões do jogo não eram agendadas pelo pesquisador, mas os alunos tinham certa carga-horária a cumprir. Foram analisadas, além das interações linguísticas próprias do jogo (os chat logs), o registro mantido pelos jogadores de seu progresso no jogo, este solicitado pelo pesquisador. Rama e seus colaboradores, então, concluíram que o MMO em questão: configurava um espaço de interação social, no qual o desenvolvimento e, portanto, a aprendizagem era possibilitada (conforme a teoria de aprendizagem sócio-cultural de Vygotsky). Além disso, promoviam uma comunicação intercultural, um aprendizado a partir de uma abordagem comunicativa - com a presença de negociação de sentido - através da interação entre falantes/jogadores experientes e novatos cujo objetivo era o cumprimento das tarefas próprias do jogo, expandindo o uso do vocabulário, a motivação e o engajamento dos participantes. Observou-se também que o jogo possibilitava a imersão dos alunos-jogadores no contexto e a criação de avatares promovia certo grau de anonimidade, o que aumentava a tomada de riscos dos participantes, além de dar

2558

suporte à criação de espaços seguros de aprendizagem, de afinidade e com interesses compartilhados.

Outro exemplo do uso dos MMOs como uma ferramenta para o ensino de línguas pode ser observado na pesquisa de Mark Peterson, “Learning Intereaction in a massive multiplayer online role playing game (MMORPG): A socialcultural discouse analyses”. O autor busca analisar o desenvolvimento linguístico de alunos de EFL (English as Foreign Language) residentes no Japão, com a utilização de um MMORPG (Massive Multiplayer Online Role Playing Game) chamado Wonderland. Para isso, analisou os chats logs dos jogadores-alunos (isto é, o registro de suas interações linguísticas com outros jogadores). Ademais, o autor também utilizou como instrumento de coleta de dados um questionário, respondido pelos participantes ao fim da pesquisa. Os alunos jogavam sessões previamente marcadas e pelo tempo determinado pelo pesquisador. Em análise aos dados coletados, Peterson, assim como Rama, concluiu que os videogames configuram um espaço de interação social para o aprendizado conforme a teoria de aprendizagem sociocultural de Vygotsky. Dentro do jogo, o uso de avatares e a customização tanto do próprio avatar, quanto do ambiente criam uma identidade dentro do jogo e dão aos participantes um sentido para sua atuação, o que permite também o anonimato dos participantes, e, por conseguinte, incentivam a tomada de decisão no que diz respeito ao uso da língua alvo, pois os jogos possibilitam uma conversação em tempo real por meio de chats e comunicação escrita, através dessa comunicação escrita ou oral os jogadores promovem uma comunicação colaborativa entre jogadores experientes e novatos, cujo objetivo é o cumprimento das tarefas. O enredo dá sentido ao jogo, o que aumenta o engajamento dos jogadores, onde pode se ver uma progressão dentro do contexto, e tomada de decisões significativas para o prosseguimento do jogo. O visual gráfico atrativo aumenta o engajamento dos jogadores, que com o crescimento do jogo dependem da resolução de tarefa, essas que necessitam de interação para serem bem sucedidas.

2559

Gamification

Todavia, essa supracitada utilização de videogames para objetivos que ultrapassem o universo dos próprios jogos não é considerada *Gamification* – como comumente tem-se acreditado - apesar de apresentar, também, suas vantagens e particularidades. *Gamification*, portanto, é aqui entendida como o uso dos elementos presentes nos jogos eletrônicos em contextos distintos, a fim de guiar os participantes na solução de problemas e controlar seus comportamentos com base em noções como competição, recompensa e conquistas e estendendo os espaços de



aprendizagem para além dos muros da escola. Assim, *Gamification*, por definição, é o uso de elementos dos games em contextos distintos. Assim, problemas presentes no “mundo real” são abordados pela perspectiva do game-design e superados ao serem apoiados em elementos estruturais, mecânicos ou dinâmicos provindos dos videogames. (WERBACK, sem data). Um exemplo de *Gamification* no ensino de línguas pode ser dado com o site *Duolingo*, como mostrado na Figura 1⁵. *Duolingo* não é um jogo, mas sim um site educativo cujo objetivo é ensinar idiomas. Entrementes, o site utiliza-se de diversos elementos provenientes dos videogames em sua estrutura, como forma de superar os obstáculos provenientes da sua utilização: *avatars*, *badges*, noção de progresso, *feedback*, sistema de pontuação, divisão das lições em níveis e, por fim, a interação com a comunidade de usuários, por meio do *leaderboard*. Tendo em vista, assim, os aspectos dos jogos que configuram e ampliam as potencialidades do ensino de línguas e com base no curso de *Gamification* elaborado pelo Professor Kevin Webach, da Universidade da Pensilvânia, elaboramos uma lista de critérios. Portanto, ao aplicarmos a *Gamification* em um contexto de ensino de línguas: 1) deve-se procurar dar ao jogador oportunidades de fazer escolhas significativas; 2) apresentar obstáculos a serem superados; 3) guiar o jogador por uma jornada que o leve ao crescimento e à maestria; 4) promover a interação com uma comunidade (grupos de jogadores) e; 5) levar em consideração os diferentes tipos de jogadores e suas diferentes concepções.

2560

Propostas práticas em andamento

São essas teorias que têm guiado as atividades do nosso grupo do Pibid. Para o próximo ano, baseados nas discussões sobre os textos mencionados sobre MMOs e *Gamification*, nossa proposta para o ensino de Língua Inglesa abordará a) O uso de MMOs como ferramentas auxiliares no aprendizado de Língua Inglesa; b) Uso de *Gamification* no ensino de língua por meio da plataforma Educacional FazGame; c) Proporcionar aos alunos da educação básica oportunidades de produzir ‘jogos educacionais’ na língua inglesa como forma de favorecer a escrita criativa, posicioná-los como produtores de conteúdo baseado em uma pedagogia de projeto. Em outro trabalho, apresentaremos os jogos educacionais produzidos pelo grupo baseados na teoria de *Gamification*.

Conclusão

⁵ *Print Screen* do site Duolingo, disponível em: <https://www.duolingo.com/>

Os estudos relacionados à aplicação de Videogames ou da *Gamification* no ensino de línguas, apesar de apresentarem resultados promissores, ainda são deveras recentes. Faz-se, então, real a necessidade de expansão e aprofundamento do tema no que tange às suas aplicações práticas, levando em consideração as possibilidades de aprendizagem proporcionadas por essa ferramenta: o videogame.

Referências

WERBACH, K. **Gamification Course**. Universidade da Pensilvânia. Disponível em: <https://www.coursera.org/course/gamification>.

PETERSON, M. **Learner interaction in a massively multiplayer online role playing game (MMORPG): A sociocultural discourse analysis**. Re(CALL), 24(3), 361-380,2012.

RAMA, P. S., BLACK, R. W., ES, E. S., WARSCHAUER, M. **Affordances for second language learning in World of Warcraft**. Re(CALL), 24(3), 322-338, 2012.

LANTOLF, J.; THORNE, S. L. Sociocultural theory and Second Language learning. In: VAN PATTEN; WILLIAMS, J. **Theories in Second Language Acquisition**, (pp. 201-224). Mahwah, NJ: Lawrence, Erlbaum.

GEE, J. P. **Game-like learning**: an example of situated learning and implications for opportunity to learn. In: MOSS, P. A.; PULLIN, D.C.; GEE, J. P.; HAERTEL, E. H.; YOUNG, L. J. (ed.) **Assessment, Equity, and Opportunity to Learn**. Cambridge University Press: 2008.

2561

VISÃO DO ACADÊMICO PIBIDIANO NO ACOMPANHAMENTO DO CONSELHO DE CLASSE NO CÓLEGIO ESTADUAL 31 DE MARÇO

Ana Lucília Chaves de Toledo
Guilherme da Silva Bueno
Rita de Cássia Amaral Vieira
Shirley Aparecida de Moraes

Resumo: O Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto da Matemática/Ensino Médio, vinculado a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) ocasiona aos acadêmicos participantes, além da oportunidade de frequentar as aulas e participar dos processos de sua elaboração e aperfeiçoamento, a vivência de outros acontecimentos escolares de grande relevância para sua formação, tal como o conselho de classe, enfoque principal deste trabalho. O objetivo é expor a visão do acadêmico de primeira série do curso de licenciatura em Matemática a respeito do conselho de classe, suas expectativas, a realidade notada no evento e conclusões acerca do processo de aprovação e reprovação, contribuindo desta forma com a valorização deste acontecimento escolar. Incluindo ainda, uma comparativa entre aspectos distintos dos conselhos escolar dos ensinos Fundamental II e Médio.

Palavras-chave: Aprovação e Reprovação. PIBID. Conselho de Classe.

Introdução

Durante o acompanhamento da Professora Supervisora as aulas de Matemática, pode-se notar sua prática de avaliação continuada, atribuindo valor as atividades dos alunos em quase todas as aulas. Exercícios, participação e caderno eram constantemente avaliados, assim como os muitos trabalhos em grupos, como gincanas e até mesmo teatros, e as provas individuais. Seguindo o conceito exposto no livro Professores e Professores, quando coloca:

"Uma avaliação continua, progressiva, centrada não em valores que o professor supõe devam ser assumidos, mas essencialmente no progresso pessoal de cada um, não impede uma avaliação geral, mais espaçada, que pode ser mensal ou até bimestral, mas na qual ainda uma vez o aluno constata seu progresso em relação a êxitos próprios e não a um volume de saberes que o professor acredita que todos devem alcançar."(Professores e Professores: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas, Cap.: Como saber se o aluno aprendeu?, p38/ Celso Antunes, 6ªed. Petrópolis –RJ: Vozes, 2012)

Entretanto, antes de assistir aos conselhos de classe não se imaginar a importância desta prática avaliativa que acompanha o processo de aprendizagem dos alunos, e nem mesmo como ela era validada durante o evento. Foi então que ao acompanhar a Professora Supervisora no conselho de classe, observou-se que a avaliação diária feita por ela desempenhava papel essencial durante o processo de aprovação e reprovação, trazendo a discussão o progresso do educando durante todo o semestre. Surgiu daí a necessidade de expor as experiências do acadêmico pibidiano que o assistiu pela primeira vez, a fim de chamar a atenção de toda comunidade escolar para este acontecimento de grande relevância e significado, adjetivando-o não apenas como rotineiro na escola, mas de fato, necessário e construtivo.

2562

Ao longo do desenvolvimento será apresentada e discutida a forma de avaliação do rendimento escolar dos alunos, assim como os processos de aprovação e reprovação nos ensinos fundamental II e médio. Almeja-se destacar as demais facetas do conselho de classe, além de sua real participação na promoção de alunos a série seguinte. Apresentá-lo como mecanismo de aperfeiçoamento escolar, mostrando que a discussão da situação dos alunos e das turmas pode apresentar a equipe pedagógica alternativas que aprimorem a educação e os métodos avaliativos na instituição.

Além disso, será abordado duas questões que deveriam estar sempre em pauta tanto na escola, diretamente, como em outros eventos de licenciatura. Citados: o sistema de blocos da Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná, e o receio da comunidade escolar em aprovar um grande número de educandos no conselho de classe, caso as médias mínimas não sejam atingidas. Não caberia ao trabalho qualificar os mecanismos do sistema educacional, apenas apontar o que foi pertinente durante o conselho de classe ouvido.

Desenvolvimento

Durante o acompanhamento da professora supervisora ao conselho de classe do Colégio Estadual 31 de Março, observou-se, pela primeira vez, o processo de aprovação e reprovação dos alunos que obtiveram média inferior à 60%; além dos demais pontos alinhados durante o acontecimento. A expectativa era de uma reunião de professores para exposição de notas, e a partir de regras preestabelecidas o encaminhamento dos alunos ao bloco seguinte, no caso do ensino médio, ou a definição das notas do semestre, no caso do ensino fundamental II. Contudo o evento mostrou-se mais complexo. Juntamente com a equipe pedagógica e direção, discutiu-se minuciosamente o rendimento individual de cada aluno, levando em conta outros aspectos, além das notas, sem a presença de regras, buscando unanimidade na decisão de reter ou aprovar o educando.

Tal atitude do conselho vai de encontro ao novo conceito de avaliação previsto no Projeto Político Pedagógico do colégio, que concentra-se nas peculiaridades de cada educando, promovendo uma avaliação contínua e que não ambiciona comparar sua quantidade de saberes com os demais integrantes da turma, mas com sua situação anterior. Reafirmando ainda, que alunos diferentes não terão processos de aprendizagem iguais, bem como rendimentos semelhantes. Este processo de verificação de rendimento também está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, quando diz:

V – a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

2563

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; (LDBEN, 2010, Cap. II Seção I Art. 24, p. 21/22)

Podemos notar que enquanto discutia-se o rendimento de cada educando, verificados aspectos como: evolução, esforço e resultados ao longo do semestre, a comunidade escolar desempenhava a lei. Ao passo que, se houvessem regras pré-estabelecidas, não haveria a necessidade do conselho de classe, o que seria uma grande perda escolar, uma vez que este acontecimento não serve apenas ao processo de aprovação e reprovação, mas ainda como instrumento de diálogo entre professores, equipe pedagógica e direção.

Observa-se que essa oportunidade de diálogo e discussão oferecida a comunidade escolar, é melhor aproveitada no momento do ensino fundamental II. No qual, durante a verificação da situação de cada educando, novas estratégias pedagógicas e metodologias educacionais foram traçadas por professores e pedagogos, buscando alternativas para atender as peculiaridades de cada turma, e almejando proporcionar ensino de maior qualidade para os alunos matriculados nos sétimos anos da instituição. Além disso, uma das pedagogas utilizou-se do que foi exposto no conselho para a produção de alguns gráficos a respeito das notas dos alunos, proporcionando um retorno aos professores sobre as porcentagens de notas acima e abaixo da média por disciplina e turma. Esta atitude valorosa é um exemplo de utilização do conselho de classe, neste caso para que os professores tivessem uma visão geral de suas turmas em todas as disciplinas, levando-os a reflexão sobre suas próprias práticas docentes.

2564

No entanto, no conselho do ensino médio, a busca de alternativas e melhorias não fica tão evidente. Na reflexão dessa diferença entre os conselhos dos ensinos fundamental e médio, percebeu-se, na instituição mencionada nesse texto, a influência do Ensino em Blocos que retira do professor do primeiro semestre o comprometimento em discutir alternativas para aprimoramento das aulas ao bloco seguinte que já não será ministrado por ele, tal sistema é optativo por lei na Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná, a partir de 2009, onde diz:

[...] 2. Tornar **optativa** a organização em Blocos de Disciplinas Semestrais, com implantação simultânea a partir do ano letivo de 2009 em **todos os turnos** dos estabelecimentos que ofertam ensino médio. (Diretrizes Curriculares Estaduais/ Resolução nº 5590/08)

O que ocorre no conselho do ensino médio é somente a apresentação de um panorama geral sobre as turmas, a todos os presentes, com intuito de apresentá-las aos professores do bloco seguinte, sem momentos para discussão dos possíveis desvios de aprendizagem e disciplina das turmas, nem sequer traçar novos meios didáticos.

Ainda tratando-se do ensino médio, pode-se notar um receio da escola em aprovar grande quantidade de alunos por conselho de classe, que não atingiram a média, mas que

foram julgados capazes de cursar o próximo nível. Levando professores a passagem de novos trabalhos a fim de que os alunos que se enquadrariam na aprovação por conselho tenham aprovação direta. Visto que muitos alunos aprovados por conselho, torna a instituição vulnerável a questionamentos de seus órgãos superiores, quando na verdade, esses deveriam lhe proporcionar maiores recursos para resolverem os problemas de baixos índices escolares, uma vez que apesar de grandes colaboradores, O Projeto Mais Educação, a capacitação aos docentes e PIBID não são suficientes para resolverem os problemas de aprovação. Se a atitude do Governo fosse de apoio, e não somente de cobrança, as escolas poderiam ser mais transparentes em relação as suas dificuldades e necessidades de seus alunos, inclusive reprovando aqueles com maiores dificuldades, para que estes possam ter um ano a mais para sanar dúvidas, promovendo o aprendizado completo dos conteúdos trabalhados.

Conclusão

O evento conselho de classe possui maiores funcionalidades que somente aprovação e reprovação de alunos. Quando exploradas suas potencialidades, se transforma num precursor de mudanças a cada semestre, advindas das necessidades de cada aluno e turma, expostos pelos próprios professores durante seu acontecimento. É preciso utilizá-lo como uma ocasião oportuna a discutir e repensar metodologias em sala de aula, processos avaliativos do rendimento dos educandos, sistemas educacionais empregados na escola, papel da equipe pedagógica e direção, etc.

Os Projetos Político Pedagógico das instituições devem incentivar tal utilização do evento para o aprimoramento e desenvolvimento dos mecanismos escolares. Estimulando atitudes como os gráficos comparativos produzidos pela Pedagoga desta instituição com os dados disponibilizados pelos professores do conselho do sétimo ano. Visto que esta produção, organização e análise das informações apresentadas e discutidas no conselho produzem grandes benefícios quanto ao desenvolvimento da escola, e cabe a seus participantes zelar e aproveitar esses dados.

Referências Bibliográficas

ANTUNES, C.; *Professores e Professauros: Reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas*; 6ª Edição. Editora Vozes, 2012, 198 p.

BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96: Resolução nº 5590/08*. Brasília: 2010.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Projeto Político Pedagógico: Colégio Estadual Trinta e Um de Março*.

VISÃO DOS ALUNOS DA ESCOLA PÚBLICA SOBRE VÍDEO GAMES NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E A PROPOSTA COM O RPG MAKER

Felipe Sousa Adati¹
Juliana Cristini Moreira Sanches²
Patrick Ishizaki Rosa Perez Kaway³
Michele Salles El Kadri⁴

Resumo: Muitos autores tem defendido o uso de MMOS (*massive multiplayer online games*) na aquisição de uma segunda língua (RAMA ET AL., 2009; PETERSON, 2012). Desse modo, este trabalho objetiva relatar a visão dos alunos sobre videogames e ensino de línguas. Para tanto, analisamos as narrativas produzidas pelos alunos por meio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). A coleta dos dados foi realizada em uma sala de 3º ano de um Colégio Estadual de Londrina. Os resultados apontam que os estudantes (a) acreditam que o desenvolvimento da língua pode ser desenvolvido através dos jogos; (b) relatam que o interesse pela língua é maior nos jogos, do que na escola, (c) acreditam que o vocabulário aprendido está intrinsicamente ligado ao tipo de jogo ao qual se joga, e que (d) os MMOs parecem ser jogos que mais oferecem vantagens.

Palavras-chave: Vídeo-games. Ensino de línguas. Visão dos alunos.

Introdução

Com o desenvolvimento e a popularização das tecnologias, houve uma grande potencialização de seus usuários. Com esse desenvolvimento, os jogos eletrônicos vêm sendo cada vez mais produzidos, seu público alvo tende a aumentar e se diversificar gradativamente. Assim, tem havido muito interesse durante os últimos anos, em relação ao que bons jogos eletrônicos e tipos relacionados de simulações podem transformar o aprendizado dentro e fora das escolas (GEE, 2008). Autores tem afirmado que os jogos auxiliam na alfabetização, na resolução de problemas e ajudam a testar hipóteses, além de afirmarem que os jogos preparam os jogadores para o mercado de trabalho que exige uma mão-de-obra especializada (GEE, 2008).

Também baseado nessa perspectiva, muitos autores tem defendido o uso de MMOS (*massive multiplayer online games*) na aquisição de uma segunda língua pois contribuem para a melhora do uso de vocabulário (BYTHEWAY, 2011; RANKIN et al, 2009), expandem as oportunidades de comunicação intercultural (THORNE, 2008), permitem que aprendizes se engajam em interação social colaborativa (PETERSON, 2012) e criam relações baseadas em

¹ Graduando em Letras-Inglês, Universidade Estadual de Londrina, felipe_sousa_adati@hotmail.com

² Graduando em Letras-Inglês, Universidade Estadual de Londrina, weoweaju@gmail.com

³ Graduando em Letras-Inglês, Universidade Estadual de Londrina, patrickishizaki@gmail.com

⁴ Doutora em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, misalles@yahoo.com.br

amizade e reciprocidade (PETERSON, 2012) em esferas de baixo nível de stress (PETERSON, 2012).

Levando em consideração essa literatura da área, tivemos o interesse de ouvir os alunos de uma escola pública sobre a questão. Desse modo, este trabalho objetiva relatar a visão dos alunos sobre videogames e ensino de línguas.

Desenvolvimento

Um dos gêneros de jogos eletrônicos que tem ganhado destaque são os MMOs. Assim como outros jogos, ele também possui características com grande potencial para a aprendizagem e seus traços particulares propiciam a aquisição de línguas.

MMOGs são ambientes em gráficos 3D nos quais muitos jogadores de locais distintos podem navegar no espaço do jogo e interagir por meio de personagens digitais chamados de AVATAR. Os MMOs possuem *real time based interaction* por meio de chats ou conversas orais e espaços virtuais baseados em temas. Neles, indivíduos podem criar oportunidades de objetos virtuais e assumir uma identidade única por meio do avatar, que permitem o desenvolvimento do ‘caráter’ do personagem e investimento emocional do jogador por meio das oportunidades de interação. Assim, promovem a imersão na língua alvo e a colaboração por meio das *guilds* (clãs) e oferecem oportunidade para a interação informal e contextualizada na língua alvo do aprendiz, incluindo a interação com falantes nativos.

A literatura tem reportado grandes vantagens em se utilizar jogos no ensino de línguas. Têm se relatado que MMOS (a) promovem motivação e engajamento (THORNE, BLACK, SYKES, 2009), (b) desenvolvem oportunidades para desenvolvimento da língua e habilidades de letramento conforme criam se comunidades e desenvolvem relações interpessoais (PETERSON, 2010; RAMA ET AL., 2009); (c) motivam aprendizes de línguas a continuar na atividade comunicativa (RAMA ET AL., 2009) e (d) permitem acesso á diversos grupos, extensa oportunidade de participar na construção da negociação: desenvolvimento de competência comunicativa (RAMA ET AL., 2009).

Segundo Rama et al (2012) e Peterson (2012), as vantagens do uso de MMOs ocorre porque esses jogos promovem a interação entre os jogadores de níveis diferentes e a partir disso desenvolve a motivação dos jogadores. Além disso, há imersão do jogador dentro de um contexto em que ele faz o uso real da língua, o qual ajuda em seu desenvolvimento linguístico. O “appealing” (enredo, música, jogabilidade, crescimento e desenvolvimento do personagem) do jogo ajuda o jogador a se motivar e querer jogar cada vez mais. Soma-se a

essas vantagens o fato do jogo criar um espaço de aprendizagem onde as afinidades e interesses são compartilhados, facilitando assim a interação entre os jogadores. Para os autores, a criação de “avatares” traz ao jogador uma anonimidade, fazendo assim com que o jogador aumente sua tomada de risco e interação com os outros personagens (RAMA et al, 2012; PETERSON, 2012). Esta pesquisa é, portanto, uma pesquisa qualitativa que analisa as narrativas produzidas pelos alunos por meio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). A coleta dos dados foi realizada em uma sala de 3º ano de um Colégio Estadual de Londrina. Para a coleta de dados, primeiro, perguntamos oralmente (1) quais destes já jogaram videogames; (2) Quais jogavam em inglês e (3) Dentre os que responderam positivamente, pedimos para que escrevessem pequenas narrativas sobre seus aprendizados de inglês com o uso de videogames. Dos 25 alunos presentes, 11 informaram que jogavam e dentre esses, 10 entregaram os textos.

A visão dos alunos

A análise indutiva dos dados permitiu o levantamento de 3 questões centrais nas narrativas dos alunos: a) Desenvolvimento da proficiência em língua inglesa, (b) Desenvolvimento de habilidades sociais e c) Comparação com a aprendizagem por meio de video-games x escola.

a) Desenvolvimento da proficiência em LI

A partir da análise das narrativas foi possível observar que os alunos relatam terem desenvolvidos suas habilidades com a língua inglesa, em diversos níveis, como demonstram os excertos abaixo:

Aluno A: "...No começo não entendi muito bem o inglês, mas com o tempo fui aprendendo, não sei tão bem o inglês mas o suficiente para conversar sobre alguns temas."

Aluno B: "Com os jogos que uso normalmente são em inglês na maior parte, não entendo tudo mas o suficiente para ter uma noção de como funciona e como se deve jogar."

Aluno D: "Com os vídeo games e jogos que joguei aprendi muitas palavras em inglês, básicas e umas até difíceis..."

Aluno F: "...algumas palavras que eu desconhecia, aprendi jogando..."

Aluno G: "Algumas palavras utilizadas quando se inicia ou se encerra um jogo... aprendi palavras em que eu não conhecia..."

b) Desenvolvimento de habilidades sociais

Em relação ao desenvolvimento de habilidades sociais, os alunos que jogam MMOS relatam que por meio de jogos desenvolveram a união, trabalho em equipe, amizades e a concentração dos estudantes, como também podemos notar nos excertos abaixo:

Aluno A: "...jogo o tão famoso e falado TIBIA, desde 2006 jogo, com ele fiz muitas amizades internacionais como por exemplo: Canada, EUA, França, Polônia entre outras."

ALuno F: "Jogar jogos tais como DOTA e LOL, me ensinaram a união, trabalho em equipe, (...), fazer amizades, ficar mais focado, são coisas que aprendi jogando."

Contudo, aqueles que jogam jogos que não permitem a interação entre pares relatam aprendizagem mais pautada em vocabulário específico, como é o caso, por exemplo, da aluna abaixo:

Aluno C: " Com os jogos de video game eu aprendi algumas expressões como "start", "pause", "finish" entre outros que são pontos de ajuda para os jogos de corrida e ação. Nos jogos de menina para vestir as bonecas descobri nomes de acessórios que me são uteis até hoje."

2569

c) Comparação da aprendizagem de LI em Vídeo games x escola

Pode-se observar também que para alguns alunos, a aprendizagem através dos vídeos-games é apontada como sendo mais interessante/aproveitável do que na escola.:

Aluno E: "Aprendi mais no jogo que no colégio, porque é uma coisa que eu gosto, e o videogame ajudou mais, no colegio os professores passam demais e ensina nada, em jogos é muito facil sabe e mais legal.

Conclusão

A análise da visão dos alunos sobre a aprendizagem de LI nos permite apontar que os estudantes (a) acreditam que o desenvolvimento da língua pode ser desenvolvido através dos jogos; (b) relatam que o interesse pela língua é maior nos jogos, do que na escola, (c) acreditam que o vocabulário aprendido está intrinsecamente ligado ao tipo de jogo ao qual se joga, e que (d) os MMOs parecem ser jogos que mais oferecem vantagens. Desse modo,

podemos salientar que os resultados nas narrativas dos alunos corroboram as pesquisas na área.

Levando em conta esta pesquisa, apresentaremos nesta comunicação as possibilidades do uso de RPG Maker para o desenvolvimento de LI bem como nossa proposta criada com esta ferramenta.

O RPG Maker é uma plataforma online em que você pode criar seus próprios **jogos** de RPG através de um editor que vem sendo desenvolvido há anos para facilitar a vida de quem não entende de programação. Ele inclui recursos gráficos, telas de batalha e outros dados. O jogo que criamos nesta plataforma e que pretendemos utilizar com os alunos da educação básica no próximo ano, se intitula como Babel. Neste jogo temos Babel como um mago o qual quer fazer com que todos possuam a mesma sua língua (inglês) e para isso cria um feitiço, o qual não é feito corretamente, fazendo com que todos possuíssem uma língua diferente. Para continuar com seu plano o mago cria Pitá, um ser que irá ajudá-lo a completar seu plano. Após muitos problemas encontramos um mundo onde existem várias línguas diferentes, e cada uma se demonstra tão importante quanto a outra.

Referências

2570

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Persona, 1977.

BYTHEWAY, J. **Vocabulary learning strategies in massively multiplayer online role-playing games: a thesis submitted to the Victoria University of Wellington in partial fulfilment of the requirements for the degree**. Unpublished Masters Thesis. 2011

GEE, J. P. **Game-Like Learning An Example of Situated Learning and Implications for Opportunity to Learn**. Disponível em: <http://www.jamespaulgee.com> 2008

PETERSON, M. **Learner interaction in a massively multiplayer online role playing game (MMORPG): A sociocultural discourse analysis**. *Re(CALL)*, 24(3), 361-380,2012.

RAMA, P. S., BLACK, R. W., ES, E. S., WARSCHAUER, M. **Affordances for second language learning in World of Warcraft**. *Re(CALL)*, 24(3), 322-338, 2012.

RANKIN, Y. A., MORRISON, D., MCNEAL, M., GOOCH, B., and SHUTE, M. W. **Time will tell: in-game social interactions that facilitate second language acquisition**. In: Young, R. (ed.), *Proceedings of the 4th international conference on foundations of digital games*. New York: ACM, 161–168. 2009

THORNE, S. L. **Transcultural communication in open Internet environments and massively multiplayer online games**. In: Magnan, S. (ed.), *Mediating Discourse Online*. Amsterdam: John Benjamins, 305–327. 2008

VIVÊNCIAS E CONTEXTOS PEDAGÓGICOS RELEVANTES NA ATUAÇÃO DE PIBIDIANOS NO CMEI HERBERT DE SOUZA, FRANCISCO BELTRÃO/PR

Goisthiere dos Santos¹
Jéssica Mayara de Mello²
Juliane Andressa De Prá Farinon³

RESUMO: O presente artigo propõe uma reflexão sobre as vivências de Iniciação à Docência no CMEI Hebert de Souza, município de Francisco Beltrão/PR, na turma do Pré-escolar II, com o total de 26 alunos, entre 03 a 04 anos de idade. A reflexão inicia-se pela descrição das atividades pedagógicas, tais como as de educar e cuidar, auxílio nas atividades de rotina (soninho, higienização e alimentação), contação de histórias, brincadeiras de faz de conta, cantigas, interagindo, assim, com as crianças, pais, professores e demais funcionários. Concomitantemente, busca-se analisar as atividades pedagógicas relacionadas aos desafios da Iniciação à Docência a luz de um referencial bibliográfico. Com experiência de iniciação à docência vivida no PIBID nos aproximamos da práxis educacional como um todo.

Palavras-chaves: Educação Infantil. Atividades Pedagógicas. Iniciação à Docência. Ensino-aprendizagem.

Introdução

Acadêmicos, graduandos do Curso de Pedagogia da Unioeste, campus de Francisco Beltrão-PR, foram selecionados para participar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), com o objetivo de valorização da formação de professores nas licenciaturas em universidades. Os acadêmicos atuam no Centro Municipal de Educação Infantil Hebert de Souza, localizado no bairro Padre Ulrico, município de Francisco Beltrão-PR. É na turma do Pré-escolar II, com o total de 26 alunos, entre 03 a 04 anos, que os Pibidianos auxiliam e realizam as atividades pedagógicas, tais como as de educar e cuidar, auxílio nas atividades de rotina (soninho, higienização e alimentação), contação de histórias, brincadeiras de faz de conta, cantigas, interagindo, assim, com os alunos, pais, professores e demais funcionários.

Os Pibidianos planejam e participam de experiências pedagógica e metodológicas em práticas docentes que possuem como objetivo a superação de problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem.

A Educação Infantil como contexto da prática dos Pibidianos

¹ Acadêmica do 2º ano do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID.

² Acadêmica do 3º ano do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID.

³ Acadêmica do 1º ano do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID

Na Educação infantil há o conhecimento sobre o espaço, o tempo, a comunicação, a expressão, entre outros, por isso que o trabalho alvo da Instituição é a criança em si, onde todas têm acesso ao conhecimento e valores sociais.

O contexto do cuidar e educar é valorizado e ocorre de forma lúdica. Podemos perceber o lúdico perfeitamente, como as brincadeiras espontâneas, o uso de materiais diversificados, jogos de legos, quebra-cabeça, jogos matemáticos, danças, cantigas, contação de histórias, exercícios e tarefas propostas pelo professora. Com isso, é possível perceber as experiências vividas e trocadas entre professora e crianças no processo ensino e aprendizagem.

A educação Infantil tem como objetivo a formação integral de crianças de até 05 anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, completando a ação da família e comunidade. Conforme Saviani (2005), o professor tem o papel de ensinar o conhecimento elaborado, dominando formas de transmissão a partir da realidade social da criança, problematizando suas experiências concretas.

Na turma do Pré II identificamos, conforme Elkonin e Vygotski (apud Facci, 2004), que as crianças encontram-se na 3ª fase do desenvolvimento psicológico individual, na qual ocorre a predominância do jogo ou brincadeira. O aprendizado decorre da observação que as crianças fazem sobre os adultos, e é durante as brincadeiras espontâneas em que as crianças se utilizam dos jogos de papéis e costumam representar a família e também o papel da professora.

É nessa fase que as crianças participam de diversas situações de intercâmbio social nas quais podem contar a sua vivência e ouvir as das outras pessoas que a cercam. Constroem perguntas e respostas, escutam textos lidos, apreciando, assim, a leitura feita pela sua professora. Interessam-se por escrever palavras e textos ainda que não seja de forma convencional, reconhecem seus nomes escritos, sabendo identificá-los em variadas situações do cotidiano, escolhem livros para apreciar, têm uma melhor coordenação motora ampla, participam de atividades físicas, correm, pulam, sobem, descem e escorregam.

Em cada estágio do desenvolvimento do indivíduo há uma afinidade determinada por um exercício fundamental que desempenha a função de principal da forma de relacionamento da criança com a realidade.

A vida da criança alcança um novo alvo, mudando-a completamente quando ela é inserida dentro da escola, havendo um pequeno círculo de contatos, onde a relação com sua professora faz parte. É na Instituição Escolar que a criança possui deveres, tarefa a executar, e para ela é só assim que estará realizando atividades de suma importância.

A rotina na Educação Infantil deve ser exposta à criança de forma lúdica e não assustadora, pois é um momento de adaptação para todos: alunos, pais, professores.

É preciso aprender a olhar, e perceber quais são as suas características, seu jeito de ser e de se relacionar com o novo ambiente que agora passará a frequentar, bem como a maneira que interage com os colegas e com as pessoas que a cuidam e educam (CRAIDY, 2011, p. 12).

Neste sentido, o trabalho na Educação Infantil deve considerar a criança como única, que possui a sua própria cultura, por isso deve-se respeitar o ritmo de cada um. Para que essas concepções se desenvolvam e se materializem em práticas educativas é fundamental que haja planejamento no âmbito das instituições.

O CMEI busca apontar a importância da identidade de cada aluno, garantindo sempre os seus direitos básicos de educação e cuidados. Cada criança tem o seu modo de pensar e agir, e a sua necessidade de conhecer o novo é vivida de forma intensa. Para sua comunicação é necessário interagir física, afetiva, social, intelectual e culturalmente na família e na sociedade em que está inserida. É fundamental que a criança se sinta parte integrante do contexto escolar. Sua identidade cultural, hábitos, costumes devem ser sempre respeitados, pois a criança deve ser considerada como sujeito ativo e participante deste processo para que a aprendizagem realmente seja significativa e contribuirá para o seu desenvolvimento.

2573

O trabalho do pedagogo está pautado no diálogo e interação. O educador possui o poder de envolver todos em todas as situações, principalmente o dele próprio, provocando, brincando, acolhendo, estabelecendo limites com energia e sensibilidade, consolando, observando, estimulando e desafiando a curiosidade e a criatividade.

Como é mencionado no livro *Ensinar Aprendendo* de Içami Tiba,

Para ser bem-sucedido, o professor deve tornar-se um mestre, isto é, além de transmitir o conhecimento, precisa estar aberto para recebê-lo. Deve enxergar as reais necessidades e os limites do aluno, aprender com ele, estar em constante reciclagem para que suas aulas se tornem dinâmicas: deve despertar o apetite pelo saber (TIBA, 2006, p. 11).

Segundo TIBA (2006), o professor junto com a escola, tem como objetivo cumprir o seu papel social, ou seja, educar para o futuro. A concepção de criar cidadãos deve ser compartilhado entre a escola, a família e a sociedade como um todo.

Alguns aspectos sobre o processo de ensino e aprendizagem no CMEI

É possível afirmarmos que tanto a escola, num modo geral, como os Centros de Educação Infantil disponibilizam a seus alunos o processo de ensino e aprendizagem, considerando o meio em que a criança está inserida. No Centro de Educação Infantil Herbert de Souza podemos perceber que é trabalhado dentro dessa perspectiva, pois, professores, funcionários, direção, conhecem os pais de seus alunos, a realidade que estão inseridos e isso proporciona um trabalho mais completo, onde os professores podem trabalhar com seus alunos a partir de suas particularidades.

A partir de uma atividade, as crianças tiveram como intuito descobrir e identificar as profissões dos seus pais, da seguinte maneira: as professoras, junto com os Pibidianos, distribuíram revistas para recortes e orientaram as crianças a procurarem figuras que relatassem as profissões de seus pais. Após a busca realizadas para encontrar as figuras, foi confeccionado um cartaz, expondo as diversas profissões e seus significados e sua importância. Neste sentido, o processo de ensino e aprendizagem é responsável pelo desenvolvimento intelectual e físico do indivíduo, pela qual a atividade, referente às profissões, possibilitou o crescimento, desenvolvimento das capacidades das crianças, pois tiveram conhecimentos novos no seus processos de aprendizagens. Assim, o processo de ensino e aprendizagem cria vínculos entre professora e crianças, já que, quando esta profissional organiza uma atividade e ensina, todos os envolvidos estão interagindo, o que resulta numa relação na qual a professora ensina e também conhece mais as crianças.

2574

A educação infantil necessita levar em consideração a cultura das crianças, a sociedade em que vivem, as suas formas de expressão, sendo que a cultura determina o conteúdo e a motivação da criança, já que a maioria das atividades que são dominantes aparecem como elementos fundamentais da cultura humana. Mas, é função dos Centros de Educação Infantil colocar as crianças em contato com os aspectos didáticos para o desenvolvimento destas.

Conforme o mundo se transforma, ocorrem as mudanças sociais e culturais, assim o processo de ensino e aprendizagem também se transforma. No Centro de Educação Infantil em que atuamos, em certas ocasiões já se pode observar essa transformação, por exemplo, as professoras utilizam a tecnologia do DVD para sessões de filmes e muitas vezes as próprias crianças trazem filmes de casa e ficam totalmente entusiasmados com a ideia da tecnologia em sala de aula, já que, em casa já vivem essa realidade tecnológica. Esse recurso tecnológico é uma das atividades realizadas cotidianamente e aparece para facilitar e enriquecer o processo de ensino e aprendizagem.

Weinstein e Migano (apud OLIVEIRA, 2008), mencionam que a sala de aula nada mais é que, apenas um cenário, para a interação entre professor e aluno. Porém, a organização do espaço interfere e determina o modo como o professor e seus alunos se comportam e como pensam. Sendo assim, a organização e o cuidado do espaço físico da sala de aula são importantes para orientar o ensino.

A criança se desenvolve através de suas relações com o ambiente, interage com os adultos e demais crianças, dentro de um contexto sócio-histórico específico. Ela explora, descobre e inicia ações, realiza atividades e muda de ambiente por intermédio de seus comportamentos. Os comportamentos infantis são influenciados também pelo ambiente proporcionado pelos adultos de acordo com suas necessidades pessoais, construídos com base em suas expectativas culturais relativas aos comportamentos e desenvolvimento infantis.

Conclusão

Relatamos, neste texto, elementos de como os Pibidianos planejam e participam de experiências pedagógicas em práticas docentes que possuem como objetivo compreender e atuar nas problemáticas identificados no processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil. Buscamos, com isso, apreender e refletir acerca das atividades pedagógicas, das metodologias, dos conteúdos, das interações com as crianças, entre outros aspectos nessa instituição, acreditando na possibilidade de uma reflexão histórico-crítica necessária para a Educação Infantil do Centro de Educação Infantil Hebert de Souza.

2575

Referências:

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**. São Paulo, SP: Autores Associados, 2005.

TIBA, I. **Ensinar aprendendo: Novos Paradigmas na Educação**. 18ª ed. São Paulo: Integrare Editora, 2006.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin E Vigostski. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004.

CRAIDY, C. M. **O educador de todos os dias: Convivendo com crianças de 0 a 6 anos**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2011.

FRANCISCO BELTRÃO. **Projeto Político-Pedagógico do Centro Municipal de Educação Infantil Hebert de Souza**. Francisco Beltrão, PR, 2010.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos**. 6ª Ed. São Paulo, SP: Cortez, 2010.

‘DEMOCRACIA RACIAL’: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DO PIBID HISTÓRIA UENP

MORENO, Jean Carlos¹
PEREIRA, Amanda Camargo²
CARVALHO, Rodrigo Vinicius de³

RESUMO: Partindo das considerações da *Didática da História* de Jorn Rüsen, o subprojeto *PIBID História UENP* busca empreender a formação de professores com base na ideia de que a escola é também um campo de investigação para os docentes. É apenas de posse deste olhar indagador sobre a realidade escolar que se pode conceber modificações metodológicas com vistas à melhoria da aprendizagem discente. A presente comunicação relata e busca refletir sobre uma experiência do PIBID junto a alunos do 9º ano da rede pública de Ensino do estado do Paraná abordando a temática do mito da ‘Democracia Racial’ brasileira nas aulas de História.

Palavras-chave: Democracia racial. Educação étnico-racial. Consciência histórica.

Introdução

A arte e a ciência do ensinar, aprender e construir o pensamento histórico não é tarefa fácil. Segundo Jörn Rüsen “o ensino de história afeta o aprendizado de história e este configura a habilidade de se orientar na vida e de formar uma identidade histórica coerente e estável (2011(a), p. 39). Este é o desafio que o subprograma PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência, coordenado pela CAPES) História UENP, efetivo desde agosto de 2012, se impõe.

Esta comunicação refere-se à atuação de dois dos bolsistas de ID, no primeiro semestre de 2014, junto ao Colégio Estadual Luiz Setti, que se localiza em bairro periférico do município de Jacarezinho, com as turmas dos 9º anos A e B, do período da manhã, compostas cada uma por cerca de 30 alunos. O professor supervisor que apoiou o trabalho em questão faz, como a grande maioria dos professores de História brasileiros - embora se avistem inovações metodológicas importantes – uma opção curricular pela tradição que impõe o estudo de “toda a História” de maneira cronológica aos alunos do Ensino Fundamental. Assim, aos alunos do 9º ano destina-se o estudo dos séculos XIX, XX e XXI, tendo como lócus o Brasil, a América e a Europa, em uma quantidade imensa de temas e eventos a serem contemplados com duas horas/aula semanais.

Desenvolvimento

¹Doutor em História. Professor adjunto do Colegiado de História da Universidade Estadual do Norte do Paraná. jeanmoreno@uenp.edu.br.

²Graduanda do Curso de Licenciatura em História na Universidade Estadual do Norte do Paraná e bolsista no Programa PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência). amanda-jacarezinho@hotmail.com.

³Graduando do Curso de Licenciatura em História na Universidade Estadual do Norte do Paraná e bolsista no Programa PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência). rodrigo_dcarvalho@hotmail.com.

Compreendendo sua função de preparar novos professores, o PIBID História UENP intenta, entre seus princípios, construir oportunidades para que os aspirantes a docentes compreendam também sua função de confrontar a tradição e a cultura escolar instituída, criando novas significações para os conteúdos históricos. Assim, propôs-se - e foi aceito e apoiado pelo professor supervisor - uma leitura transversal e temática do currículo adotado.

Um dos eixos fundamentais do PIBID História UENP, que fundamenta suas escolhas de conteúdos é o atendimento à Lei nº 11645 e às *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no Brasil*. Desta forma, dentro do currículo cronológico adotado pela escola, e levando em conta que “o ‘branqueamento racial’ ainda reverbera nas práticas, nas formas de sociabilidade e nas afinidades identitárias” (PEREIRA, 2012, p. 307), trabalhamos com o tema “Identidade, trabalho, desigualdade e construção do mito da democracia racial”. O tema, no entanto, não foi desvinculado da opção cronológica do currículo de História presente nas aulas do professor e no material didático adotado, desdobrando-se em cinco intervenções – aulas e atividades realizadas pelos bolsistas de ID – a saber: a) diagnóstico inicial; b) aula: “O Mundo do Trabalho no Pós-Abolição”; c) aula: “A Revolta da Chibata e a permanência da desigualdade”; d) aula: Nacionalismo e consolidação do discurso da Democracia Racial na Era Vargas”; e) diagnóstico final.

2577

A realização de investigações diagnósticas sobre o pensamento histórico dos estudantes é rotina constante do PIBID História UENP na compreensão de que

Há que se explorar de forma sistemática as ideias que os jovens trazem para a aula, quer em relação a conceitos substantivos quer em relação a conceitos ligados à natureza da História, pois o professor só pode contribuir para a mudança se conhecer aquilo que quer mudar (BARCA, 2004, p. 401).

Dentro da temática escolhida, os bolsistas de ID elaboraram e aplicaram as seguintes questões aos alunos do 9º ano: 1) *Após a abolição da escravidão em 1888 no Brasil (século XIX), como você imagina que as pessoas que estiveram durante tanto tempo submetidas à escravidão receberam e passaram a viver essa liberdade?* 2) *Essa situação tem alguma relação com o mundo que vivemos hoje (século XXI)?* 3) *Considerando as reflexões acima, utilizando de sua criatividade, monte um breve diálogo entre dois ex-escravos.*

Na aplicação do diagnóstico os bolsistas de ID esclareceram as possibilidades de se remeter a esse passado de “liberdade” que os ex-escravos viveram: após a abolição até que ponto seriam livres? Como se deu essa situação? Instigaram também a relação entre o passado e o presente questionando se essa situação pós-abolição teria alguma relação com a realidade

atual, quando se pensa em trabalho, oportunidades de ascensão social, situações vividas pelos afro-brasileiros e seus descendentes. Da mesma maneira incentivou-se à criatividade propondo que os alunos norteassem o diálogo entre ex-escravos, a partir dos seguintes eixos: dia-a-dia, trabalho, onde viviam antes e depois de serem livres, como seria o convívio com os proprietários de terras, etc.

As respostas recolhidas foram diversas, variando de demonstração de desinteresse até muitas observações bastante críticas quanto à análise da realidade enfrentada pelos ex-escravos, estabelecendo relações complexas entre passado e presente. A partir dessas respostas, dessa “troca” com os alunos dos 9º anos, foi feito o planejamento das aulas a serem executadas e reunido material pedagógico que atendesse aos conteúdos que se demonstraram necessários para a discussão com as turmas.

Com base na produção historiográfica atual, foi debatido o contexto da abolição do século XIX, as lutas e as diversas formas de resistência à escravidão, bem como a Lei de Terras e a imigração como uma fonte de controle sobre os destinos da população cativa ou em processo de conquista liberdade. Comportamentos e projetos de libertos e alforriados foram analisados. O contexto pós-escravidão foi trabalhado a partir da Lei de Combate à Ociosidade e de depoimentos de filhos de escravos e ex-escravos narrando as dificuldades e oportunidades que encontravam. Um recorte do filme “Besouro” foi trazido e problematizado em sala. Por fim, foram propostas atividades reflexivas, utilizando-se de diversos documentos, como anúncios de emprego em jornais de época, em sala de aula e através do blog criado especificamente para cada turma como uma forma de extensão das propostas de sala de aula. As mesmas estratégias foram estendidas, em outros momentos, com as temáticas da Revolta da Chibata e da consolidação do mito da Democracia Racial durante o Estado Novo. Canções populares e trechos de filmes foram utilizados como documento histórico ou mote reflexivo.

Contudo, nem tudo seguiu o planejado. O retorno dos alunos às atividades propostas foi baixo, ainda que o professor supervisor apoiasse e incentivasse à realização. Apesar dos esforços de significação dos conteúdos históricos por parte dos bolsistas ID, a motivação para a discussão das questões não foi efetiva de maneira que se pudesse ao menos constituir uma aula dialogada. O diagnóstico final mostrou algumas conquistas e aprofundamentos por parte dos estudantes, sem, contudo, se possa considerar ainda uma mudança maior nas concepções de aprendizagem histórica.

A avaliação feita pelos bolsistas e coordenação do projeto, levou em conta, porém, o curtíssimo tempo disponibilizado para o trabalho concreto em sala de aula (devido à opção curricular) e o enfrentamento da *cultura escolar* que é algo que se conquista em longo prazo. Essa categoria traz consigo a questão de resistência por parte dos alunos às mudanças que possam ser propostas, pois já trazem consigo concepções do “para que”, “como se estuda” e o que significa “aprender história”. Os bolsistas perceberam que o trabalho no PIBID os faz compreender na prática como se dá e o que é esta *cultura escolar* que está presente em toda realidade escolar, e que as maneiras como são compreendidas o que é ensinar, aprender, o papel de aluno, de professor, formam hábitos e práticas que podem ser difíceis de romper, exigindo insistência, clareza, e objetivos por parte dos profissionais que buscam entender e mudar as práticas no ambiente escolar.

Conclusão

Diante de êxitos e dificuldades, o grande ganho é o da preparação dos novos docentes que enfrentam o desafio do trato com os alunos do Ensino Básico - seres diversos, com anseios, dificuldades, motivados ou não, em relação às suas aprendizagens – e da tradução das questões mais prementes que envolvem os conteúdos e os projeto de aprendizagem histórica para esta realidade.

A conquista deste olhar indagador perante a escolarização faz do PIBID um campo de percepção dos desafios e potencialidades do ensino de História, pois provoca posturas críticas diante do que é vivenciado, e, assim, discussões proveitosas para a formação de profissionais mais atentos ao que é necessário fazer por um ensino de História comprometido com os alunos do Ensino Básico em sua realidade concreta, almejando a formação de estudantes que possam perceber significâncias nos conteúdos apresentados, contribuindo para seu crescimento enquanto cidadãos, responsáveis por suas decisões, que interferem de alguma forma em suas realidades, portanto, sua formação como seres históricos. Como diz Jörn Rüsen

Emoção, imaginação, poder e vontade são elementos necessários da produção histórica de sentido. A pretensão de objetividade não lhes subtrai o vigor da vida. Objetividade pode ser reconhecida como uma forma de sua vivacidade, na qual as narrativas históricas reforçam a experiência e a intersubjetividade na orientação cultural. E assim fazendo, torna o peso da vida – quem sabe? – um pouco mais suportável (RÜSEN, 2011(b), p. 147).

É com a vida, em coletividade, que o compromisso da História ensinada se faz. Ainda que as dificuldades sejam muitas, este compromisso ético de não ser indiferente com o seu tempo subjaz e serve de horizonte também para a formação de docentes almejada pelo PIBID História UENP.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Wlamyra R.; FILHO, Walter Fraga. **Uma história do negro no Brasil**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

BARCA, I. (2004). Os jovens portugueses: ideias em História. In: **Perspectiva**: Revista do Centro de Ciências da Educação. Dossiê Juventude e Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. v. 22, n.2 Florianópolis: Editora da UFSC. p. 381-403.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

MORENO, J. C. História e Ensino Fundamental: formando os fundamentos. **Anais do XI Encontro Regional da Associação Nacional de História**, 2008.

PEREIRA, J. S. Do colorido à cor: o complexo identitário na prática educativa. In: GONÇALVES, M. de A. [et al.] (Orgs.). **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012. p. 306-321.

RÜSEN, J (a). Didática da história: passado, presente e perspectivas do caso alemão. In: SCHMITD, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. de R. **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: editora UFPR, 2011. 150 p.

_____ (b). Narratividade e Objetividade nas Ciências Históricas. In: SCHMITD, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. de R. **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: editora UFPR, 2011. 150 p.

2580

“COMMEDIA DELL’ARTE E... MÚSICA?”: PROPOSTA INTERDISCIPLINAR VOLTADA PARA O ENSINO DA ARTE

Maressa Barbosa dos Santos¹
Nayara Tamires C. de Araujo²

Resumo: O presente artigo tem como objetivo descrever o processo de elaboração de uma das ações do projeto PIBID Interdisciplinar – Artes Cênicas e Música, que será realizada no Colégio de Aplicação Pedagógica – (CAP) da Universidade Estadual de Maringá. Com base na proposta do PIBID, Projeto Político Pedagógico do CAP, e no plano de ensino da disciplina de Arte, a proposta foi elaborada, com o propósito de colaborar com a formação artística dos alunos, ampliar o contato da equipe PIBID com a prática escolar e discutir sobre o ensino de Arte na escola e as possibilidades de interdisciplinaridade entre música e teatro.

Palavras chave: Jogo. Interdisciplinaridade. Commedia Dell’Arte. Música.

A proposta do projeto PIBID Interdisciplinar tem como analisar e repensar o espaço da arte na escola a partir de uma proposta interdisciplinar envolvendo as áreas de Música e Artes Cênicas. O grande desafio do projeto é conseguir unir duas áreas respeitando as especificidades de cada área de formação. A interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa. (JAPIASSÚ, 1990, p. 74).

2581

O presente texto busca fazer um paralelo entre as atividades do PIBID Interdisciplinar que serão aplicadas na escola e o Projeto Político Pedagógico da escola em que serão realizadas as atividades. A escola em questão é o Colégio de Aplicação Pedagógica da UEM (CAP). Em suas premissas, o colégio apresenta uma estrutura aberta, com possibilidades de mudanças, podendo passar por alterações, sugeridas a partir de pesquisas e extensões da Universidade. Ou seja, trata-se de uma estrutura aberta a novas atividades que possam colaborar com a qualidade do ensino. Tal ponto possibilita maior abertura e facilidade para as aplicações dos projetos do PIBID Interdisciplinar.

Um ponto positivo é que a escola apresentar o interesse de fazer a junção de conteúdos aprendidos pelos alunos “A estrutura curricular mais densa nas disciplinas do Núcleo Comum possibilita um melhor aproveitamento da organização do tempo escolar, bem como da junção dos conteúdos.” (Projeto Político Pedagógico do CAP, p.25) Porém, na área das artes vemos que a grade do ensino fundamental os conteúdos a serem passados mudam muito pouco e são realmente densos, e no ensino médio temos uma carga de conteúdos variados que pede exige conhecimento de todas as áreas das artes.

¹ Aluna do terceiro ano de Licenciatura em Música

² Aluna do quarto ano de Licenciatura em Artes Cênicas

Observamos nas salas de aula que o interesse dos alunos despertava quando o professor associava a algo que fazia parte do contexto deles. Acredito que o nosso projeto possa ter um bom resultado devido a esse ponto, levar a arte dentro do contexto deles.

A essência da ação norteada por esse método pressupõe considerar os conhecimentos reais dos educandos, sua prática vivida, seu cotidiano que precisa ser teorizada, fundamentada, instrumentalizada para que esse desenvolva uma consciência mais concreta da realidade vivida. (Projeto Político Pedagógico, p.34)

Tendo como base essas informações buscamos elaborar as atividades a serem realizadas no PIBID que, inicialmente, apresentaram dificuldades devido as especificidades dos conteúdos e das áreas. Sabemos que as artes dialogam, porém é preciso que conheçamos cada uma delas de forma mais aprofundada para fazermos esse diálogo de forma eficiente para passar aos alunos.

Dentro da linguagem da Commedia Dell'Arte encontramos possibilidades de trabalhar com a improvisação e confecção dos materiais necessários, o que dialoga com o Projeto Político Pedagógico do CAP, pois esse enfatiza a produção artística como forma de ensino eficiente para a aprendizagem. Nesta ação do Projeto PIBID procuraremos desenvolver nos alunos o trabalho manual, criativo e principalmente coletivo, dentro da estética da Commedia Dell'Arte.

Como forma de introduzir o contexto da Commedia Dell'Arte aos alunos, convidamos o Grupo de Estudos do Corpo do Ator – GECA, para apresentar uma cena curta que permitiu demonstrar um pouco de sua estética.

A partir da apresentação da cena, os alunos foram convidados a participar de uma oficina em contraturno, que acontecerá semanalmente, nas dependências do colégio, durante todo o segundo semestre. Foram oferecidas 20 vagas, todas preenchidas.

Durante o processo de construção da máscara, será também apresentado o contexto histórico da Commedia Dell'Arte e suas características. Isso, de forma dinâmica por meio de conversas e demonstrações práticas. A contextualização histórico-social e política da estética será apresentada com o fim de fazer com que os alunos consigam estabelecer relações com a sociedade hoje. Assim, indo ao encontro do que determina o projeto pedagógico da escola no qual afirma-se que “Educar esteticamente é ensinar a ver, a ouvir criticamente, a interpretar a realidade, a fim de ampliar as possibilidades de fruição e expressão artística.” (Projeto Político Pedagógico, p.49).

O professor dará um rumo para que as atividades possam levantar material criativo dos alunos com o objetivo de uma apresentação mostrando as duas áreas: música e teatro. Após a apresentação dos personagens típicos da Commedia Dell'Arte, conversaremos com os alunos sobre o estilo musical mais escutado por eles, a fim de conduzi-los a construir os próprios personagens. As máscaras, a construção da lógica dos personagens e os ritmos dos movimentos terão ligação aos estilos musicais escolhidos pelos alunos. Os jogos de improvisação teatral ajudarão na construção das cenas e no desenvolvimento da lógica dos personagens construídos pelos alunos, da mesma forma, os jogos de improvisação musical ajudarão na composição das músicas. A apresentação final deverá fazer a junção das criações, com o auxílio dos professores, os alunos deverão juntos encontrar formas de fazer com que as músicas e as cenas criadas estejam presentes em cena.

Considerações Finais

A proposta é que o resultado deste trabalho resulte em pequenas cenas construídas pelos próprios alunos, mostrando a ligação entre música e teatro. Não almejamos um resultado final profissional e necessariamente esteticamente belo. Destacamos que dentro do ensino das artes o processo que o aluno passa para a produção de algo é muito mais importante do que o resultado final, é durante o processo de criação que os alunos aprendem a trabalhar em grupo, a passar suas ideias no material, a entender e apreciar as obras que vê.

A Arte tem o poder de transformar uma escola quando esta permite. Inúmeros projetos são levados e apresentados com a finalidade de mudar, transformar, acrescentar e trazer significado à vida do jovem. Acredito que os objetivos do PIBID não sejam diferentes, uma vez que são duas escolas que estão inseridas no projeto e cada uma apresenta realidades diferentes. Para cada inserção e oficina realizada vem uma experiência carregada de significados. Com isso, a contribuição do projeto interdisciplinar para a nossa formação e para a escola se torna algo imensurável, amplia o nosso conhecimento e contribui para nossa formação de educadores, pois nos coloca frente a desafios como: promover a integração entre o Teatro, a Música e a escola. O grande desafio gira em torno de pensar e realizar oficinas em que nós, acadêmicas PIBID, não realizemos as oficinas de modo a contemplar apenas a nossa área de formação, mas que haja coesão entre as duas. Temos que compreender o que é teatro e música para que as oficinas ocorram realmente de maneira integrada e não em módulos. O pensar de maneira integrada não contempla apenas as artes cênicas e a música, acabamos obtendo um breve conhecimento nas outras artes, como a dança, por exemplo. O respeito e

admiração pelas outras áreas acontecem de maneira simultânea. Terminei dizendo que um aluno não pode se formar sem antes passar pela experiência de pensar e trabalhar em conjunto a interdisciplinaridade.

REFERÊNCIA

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

Projeto Político Pedagógico do Colégio de Aplicação Pedagógica UEM.

GAINZA, Violeta H. de. *A improvisação musical como técnica pedagógica*. In: Cadernos de Estudo: Educação Musical, nº 1. São Paulo: Atravez, p.22-30, 1990.

BEINEKE, Viviane. **A composição no ensino de música: perspectivas de pesquisas e tendências atuais**. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 20, 19-32, set. 2008.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Integração e interdisciplinariedade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?* São Paulo: Edições Loyola, 1998

“O QUE CABE NUM POEMA” - UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO POR INTERMÉDIO DA LEITURA DE POEMAS DE FERNANDO PESSOA

Midiã Valério Maia
Ana Claudia Leonardi
Renata Domingues
Jussara Maria da Silva Rohweder

RESUMO: Este trabalho visa apresentar e discutir aspectos que envolvem uma proposta de leitura dos poemas de Fernando Pessoa, diante do perceptível distanciamento instaurado entre o gênero poesia e a sala de aula. A inquietude que norteia esta proposta incide na armadilha pedagógica de que a poesia tem sido, por muitos professores, desconsiderada, fragmentada ou ainda abordada superficialmente, sem que lhe seja reconhecido o devido valor. A proposta da leitura dos poemas levou em conta imagens, oralidade, emoções, linguagem polissêmica, sons e ritmos. Pretendeu-se destacar a importância da vivência poética para o indivíduo, tendo em vista a formação do leitor, construtor de múltiplos significados, cujos resultados revelou uma literatura pelo viés do reconhecimento e do prazer, sendo responsável pela construção de novos saberes. As atividades desenvolvidas contaram com o apoio das alunas do PIBID, da UTFPR/PB, no Colégio Estadual São João Bosco de Pato Branco - PR.

Palavras-chave: Poema, Letramento Literário, Fernando Pessoa.

1 INTRODUÇÃO

Ao pensarmos nos alunos que estão inseridos no espaço escolar, nos remetemos a avaliar também se para eles a poesia está apenas no plano do saber, do reconhecer sua estrutura e outros elementos, através de uma abordagem empobrecida, como bem sugere alguns livros didáticos, aparecendo quase sempre para cercear sua inventibilidade, ou se está no plano do sabor e do prazer, na tentativa de combinar sons e imagens, perpassando pelo gosto à criatividade e aos diferentes modos de ver o mundo.

Assim como a narrativa, a poesia se vê ligada à escola, considerando que se esse encontro entre leitor e poesia não acontecer neste espaço, é possível que ele nunca mais ocorra. Destina-se geralmente à escola, a tarefa de criar ou despertar no aluno o gosto pelo texto literário, e em especial, neste trabalho, pela poesia.

Infelizmente o que se percebe é que, assim como a arte, a poesia tem ficado meio excluída por docentes em suas aulas e conseqüentemente sem a devida exploração do gênero, impossibilitando a sua descoberta e do papel de ambas para desenvolvimento humano.

Tendo como base a leitura dos poemas de Fernando Pessoa, instigou-se a busca pelos sentidos, como se a cada leitura, pudesse comportar a chance de interação nos textos do poeta, considerando que a poesia pode estabelecer uma ponte entre o leitor e o mundo e que a mesma permite acrescentar outros elementos a esta aproximação, como ritmos, expressão da fala, entusiasmo do professor ou mediador, particularidades sonoras, de modo a criar uma

2585

atmosfera de uma legítima oficina literária. Pela leitura dos poemas, pode-se fertilizar a capacidade de aproximação do leitor com o texto para possibilitar a realização de suas próprias descobertas.

Não me importo com as rimas. Raras vezes
Há duas árvores iguais, uma ao lado da outra.
Penso e escrevo como as flores têm cor (Alberto Caeiro).

A leitura de um poema em classe, considerando os critérios como: preparação, sonoridade, ritmo, pausa, pontuação, o lugar das palavras no espaço da folha e o corte do verso, podem constituir-se o primeiro passo para suscitar e privilegiar a diversificação do letramento e o interesse pelo gosto poético nos alunos, considerando que o nosso imaginário sempre esteve e sempre estará atrelado à sonoridade, ao encantamento com a palavra, ao gosto pela surpresa.

É chegada a hora de valorizar o perfil do leitor de poesia na escola, na interação do leitor - texto, à luz do jogo de troca de experiências, uma vez que os poemas de Fernando Pessoa falam de alegria, de dor, da fantasia, do medo, do sonho, dos muitos “eus” e sensibilizam os leitores a serem capazes de refletir e criticar, sem se evidenciar o caráter didatizantes dos poemas, mas o de permitir que leitor se veja frente a propostas possíveis de serem questionadas, uma vez que a poesia não é um conjunto de sentidos estanques e imutáveis, como leitor também não o é.

2586

Do mesmo modo que a narrativa, a poesia para criança se viu e se vê ligada à escola. Destina-se, geralmente, à escola a tarefa de criar no aluno o gosto pela poesia. No entanto, ela pode ser, por vezes responsável pelo desgosto pela poesia. (SORRENTI, Neusa, 2009. p. 17).

2 A INTERFACE ENTRE A POESIA E O CONTEXTO ESCOLAR

Não raro, ocorre na sala de aula uma abordagem da poesia, pelo viés dos dissabores da relação texto – leitor, emergindo barreiras que se projetam entre estes e suas experiências com a leitura, capazes de despertar muito mais resistência do que prazer.

Se para os alunos das séries iniciais de escolarização, os textos poéticos com suas rimas, fazem tanto sentido e aguçam tamanho encantamento, o que se percebe é que no decorrer deste processo, acabam ficando à margem, esquecidos ou menosprezados pelo professores de língua portuguesa e afastados dos alunos.

Sendo a escola e cabendo a ela reiterar seu papel decisivo no processo de ensino e aprendizagem dos indivíduos que dela fazem parte de maneira a ajudá-los na formação de leitores proficientes, considerar não somente o estudo da literatura, mas sobretudo o ato de ler

literatura, ler poemas para além de uma mera normatização, possibilitando a ampliação do conhecimento e da sensibilidade, por mecanismos de leitura, considerados as características do gênero poesia, para que se possa compreendê-la de maneira dinâmica, oferecendo ao aluno a oportunidade de explorar e mergulhar no texto literário, na totalidade de riqueza que ele pode aforar.

Trata-se de formar leitores literários, trata-se de letrar, fazendo-os apropriarem-se do que é seu de direito. É a literatura sendo tratada para o que veio, ou seja, permitir que o aluno tenha liberdade de compreender e desenvolver diversas possibilidades de sentido. Segundo Todorov, 2009:

Mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia nosso universo, incita-nos outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano. (TODOROV, 2009. p. 23-24).

3 A LEITURA E O IMAGINÁRIO JUVENIL

2587

A leitura é a possibilidade própria que cada pessoa tem de dotar de significado textos escritos, imagens e expressões. É traduzir-se numa experiência única em que exige que se estabeleça uma relação de prazer, de identificação, implicando treino e esforço. O contato com o texto literário é essencial para formação do aluno leitor, pois ajuda no desenvolvimento da personalidade, no crescimento intelectual, na compreensão do real e no exercício da consciência crítica.

A leitura pode ser compreendida como mecanismo de comunicação e para tanto deve conduzir o aluno a situações que privilegiem a oralidade, para que o mesmo possa planejar e justificar sua fala, levando-o a avançar no modo de como entender a leitura e a comunicação oral, de maneira a enriquecer seu imaginário juvenil.

Segundo Zilberman, a formação do leitor crítico só é possível quando o livro oferece meios para que o indivíduo compreenda a si mesmo e a realidade que o cerca, proporcionando-lhe um embasamento mediante o qual se construa “uma concepção autônoma e crítica da vida” (ZILBERMAN, 2005:29).

4 CONSIDERAÇÕES E RESULTADOS

Ao se intencionar resgatar a poesia para a sala de aula, escolheu-se o poema “O amor quando se revela”, de Fernando Pessoa, uma vez que o mesmo possibilitou de imediato um sentido de identificação para os alunos e possibilitou a chega de outros mais. Os poemas ganharam os alunos.

Segundo Ana Helena Altenfelder, o ofício de poeta é ser capaz de mostrar ao leitor, pelo seu olhar, um jeito novo de ver as coisas e despertar em quem lê, emoção, diversão, sensibilidade de olhar para o mundo de um outro jeito.

A poesia se permite outras experiências com a linguagem, explora a musicalidade das palavras, brinca com os sons, dispõem inusitadamente das palavras no papel. A leitura de poemas pressupõe encantamento, mas ouvir poemas pode pressupor muito mais. Pode-se, ao ouvi-lo, olhar para o mundo como se fosse a primeira vez.

Nesta medida, realizou-se um recital com poemas de Fernando Pessoa, para o qual notou-se um significativo envolvimento dos alunos e o resultado alcançou as expectativas. A partir desta práxis, observou-se um maior interesse pela leitura de poemas de Fernando Pessoa, bem como por outros autores, como por Paulo Leminsk, por exemplo.

Poemas são misteriosos e por isso irresistíveis, há toda uma linguagem meio cifrada que aguça as emoções de quem lê e de quem ouve.

O ponto de partida deste trabalho pautou-se no resgate do texto literário na sua essência, sem pretextos, mas com efeitos. Quanto à chegada, espera-se que se converta em novas construções de sentido, para além da escola, preparando os sujeitos do processo, para que possam lançar mão da leitura, como forma de enfrentar a vida, com muito mais sentido.

Considera-se comumente palavra poética aquela que, pondo numa relação absolutamente nova som e conceito, sons e palavras entre si, unindo frases de maneira incomum, comunica, juntamente com um certo significado, uma emoção inusitada; a tal pondo que a emoção surge ainda quando o significado não se faz imediatamente claro. (ECO, Umberto, 1932. p. 107).

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ECO, Umberto. **Obra Aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas**. 1ª Ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 1932.
- ZILBERMAN, Regina. **A Literatura infantil na escola**. 11ª Ed. São Paulo: Global, 2005.
- TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.
- SIMÕES, Luciene Juliano. **Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura**. 1ª Ed. Porto Alegre: Edelbra, 2012.
- FILIPOUSKI, Ana Maria Ribeiro. **A formação do leitor jovem: temas e gêneros da literatura**. 1ª Ed. Erechim: Edelbra, 2009.
- SORRENTI, Neusa. **A poesia vai à escola**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

“O SALTO QUÂNTICO DOS VAGALUMES”: OS QUADRINHOS COMO FERRAMENTA DIDÁTICA NAS AULAS DE QUÍMICA

Aline Kundlatsch¹
Haroldo Luis Ribas²
Angeline Lopes³
Camila Silveira da Silva⁴

Resumo: O trabalho analisa os resultados de uma Proposta Didática que aborda o modelo atômico de Bohr a partir de uma HQ sobre a bioluminescência dos vagalumes. Como os conceitos envolvidos nesse conteúdo são vistos de forma abstrata pelos alunos, o recurso didático adotado visava minimizar essa dificuldade e tornar a aula mais atrativa. Após aplicação da Proposta Didática e avaliação dos resultados pode-se notar um maior aprimoramento do senso crítico e criativo dos estudantes ao associar o conteúdo desenvolvido em sala de aula anteriormente, com a história presente no quadrinho. O interesse e envolvimento dos alunos na aula foram perceptíveis, podendo assim, considerar as Histórias em Quadrinhos como um recurso didático de grande potencial para o Ensino de Química.

Palavras-chave: História em quadrinhos. Química. Modelo Atômico de Bohr.

Introdução

As Histórias em Quadrinhos (HQs) tiveram origem nos Estados Unidos no final do século XIX com o crescente desenvolvimento dos meios de impressão e divulgação, refletindo a evolução da sociedade da época. As HQs foram utilizadas como meio de divulgação de ideologias políticas, tanto no período de guerra quanto no período pós-guerra, esse fato é comprovado se observarmos a grande quantidade de super-heróis criados nesse período.

No Brasil, na virada do século XIX as HQs eram consideradas leitura de lazer, portanto, completamente dissociadas do ambiente escolar e do processo de ensino-aprendizagem. Um dos argumentos utilizados para dissociar as HQs do ambiente escolar era o de que elas “geravam preguiça mental e os afastavam da boa leitura” (VERGUEIRO e RAMOS, 2009, p.9).

Segundo Pizarro (2009), a aceitação dos quadrinhos, nos mais diversos meios sociais, como sindicatos, empresas, indústrias, igrejas, e outras, desencadeou um processo de reflexão por parte dos educadores, abrindo a possibilidade de que eles utilizassem esse recurso em suas aulas.

¹ Licencianda em Química – UFPR – alinekundlatsch@gmail.com

² Licenciado em Química – UFPR – haroldordr@yahoo.com.br

³ Professora de Química - Colégio Estadual Doutor Xavier da Silva- angelinelopes@ig.com.br

⁴ Professora do Departamento de Química – UFPR - camila@quimica.ufpr.br

Já no século XX com a introdução dos quadrinhos como recurso didático nas LDBs (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), o uso das HQs tornou-se mais frequente, e suas potencialidades com o passar dos anos estão sendo evidenciadas.

As Histórias em Quadrinhos têm por finalidade a comunicação de ideias ou histórias por meio de diferentes linguagens. Araújo e colaboradores (2006) asseguram que usar as HQs como ferramenta didática pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo e a inclusão escolar, pois é um recurso que desperta o interesse dos alunos. Além disso, pode-se destacar que o uso de HQs do ponto de vista do ensino, contribui significativamente para melhorar o processo de ensino-aprendizagem. E também do ponto de vista da formação como cidadão, torná-lo crítico e criativo, conforme os autores a seguir:

A inclusão das histórias em quadrinhos na sala de aula não é objeto de qualquer tipo de rejeição por parte dos estudantes, que, em geral, as recebem de forma entusiasmada, sentindo-se, com sua utilização, propensos a uma participação mais ativa nas atividades de aula. As histórias em quadrinhos aumentam a motivação dos estudantes para o conteúdo das aulas, aguçando sua curiosidade e desafiando seu senso crítico (RAMA e VERGUEIRO, 2008, p.21).

2590

Tornar o Ensino de Química mais atrativo tem sido um desafio para os professores. Recursos Didáticos inovadores e que facilitem o processo de ensino e de aprendizagem são sempre importantes e devem ser considerados como potenciais motivadores. Nero e Furtado (2009) afirmam que os professores que introduzem as HQs em sala de aula conquistam bons resultados, uma vez que o professor consegue adentrar o universo do aluno, tornando assim a relação professor – aluno mais significativa.

Diante do exposto, o presente trabalho aborda a temática das Histórias em quadrinhos, o modelo atômico de Bohr e os saltos quânticos. A dificuldade em transpor didaticamente os conceitos abstratos e microscópicos, envolvidos nesse conteúdo escolar, pode ser minimizada com o auxílio desse recurso pouco explorado nas aulas de Química, tornando assim as aulas mais atrativas, criativas e desafiadora, visando contribuir com o ensino e a aprendizagem.

Segundo Silva (2008) o estudo do modelo atômico numa abordagem quântica no Ensino Médio contribui para enriquecimento do Ensino de Química, e ao atualizá-lo explicita aspectos epistemológicos pouco explorados.

A associação entre Histórias em Quadrinhos e a bioluminescência dos vagalumes, foi a proposta encontrada para transpor didaticamente este tema e o resultado da mesma será apresentado nesse texto. Considerando as potencialidades didáticas mencionadas anteriormente, foi elaborada e aplicada uma Proposta Didática fazendo uso de uma HQ

elaborada no contexto de um projeto do PIBID tendo como foco o trabalho com o conteúdo modelo atômico de Bohr. Assim, o presente trabalho tem como objetivo analisar o resultado da PD verificando se as histórias em quadrinhos, como ferramenta didática, podem contribuir com o processo de ensino e aprendizagem em relação ao conteúdo modelo atômico de Bohr.

Desenvolvimento

A PD foi aplicada em uma turma do 1ª ano do Ensino Médio, no Colégio Estadual Dr. Xavier da Silva, localizado no centro de Curitiba – PR. Para a realização da atividade, foi desenvolvida pelos licenciandos participantes do PIBID, e que atuam no referido colégio como bolsistas do projeto, uma história em quadrinho sobre a bioluminescência dos vagalumes, o qual tinha por objetivo ilustrar os conceitos presentes no modelo atômico de Bohr. Para a elaboração do quadrinho foram utilizados o software *paint* e *Comic sans*. Além do quadrinho, foram elaboradas duas perguntas sobre o mesmo, onde os alunos deveriam responder utilizando-se de suas concepções e da teoria já vista em sala de aula.

A atividade foi aplicada no período noturno e participaram oito estudantes que estavam presentes no dia da aula. Tais estudantes, realizaram a atividade em dupla. Assim, os dados estão baseados em quatro formulários que foram respondidos por esses sujeitos.

A História em Quadrinho abordada em sala tinha como título “O salto quântico dos vagalumes” e sua estrutura era composta por três vinhetas. A primeira mostrava um vagalume-fêmea se apresentando ao leitor como um vagalume quântico. Na segunda ocorria o aparecimento do vagalume-macho e a fêmea comunicando ao leitor que algo ocorreria. No terceiro, as personagens ainda estavam presentes, no entanto, a fêmea estava emitindo luz, além da mesma questionar o leitor sobre o que estava acontecendo com ela.

Após o quadrinho, haviam duas perguntas para os estudantes responderem, as quais foram analisadas utilizando elementos da Análise de Conteúdo. As perguntas eram: 1) *O que está acontecendo no quadrinho 2?* e 2) *A partir de conhecimentos já adquiridos sobre o modelo atômico de Bohr, o que aconteceu quimicamente no quadrinho 3?*. As respostas da pergunta número um se concentraram em duas categoriais, de cunho: i) biológico: com 1 resposta, onde os alunos utilizaram-se do senso comum para explicar a reprodução dos vagalumes; ii) sensorial: com 3 respostas, onde os alunos só transcreveram o que estava escrito na vinheta sobre o sentimento que a fêmea estava tendo.

Como se observa a maioria das respostas se concentrou na cópia do que estava escrito na vinheta. A interpretação da resposta de caráter biológico leva em consideração uma

aproximação do vagalume macho com a fêmea na história presente no quadrinho. Podemos admitir, então, que os alunos conseguiram identificar que com a presença do macho uma provável mudança ocorreria na história.

As respostas da pergunta número dois foram qualificadas em duas categorias, de cunho: i) científico: com 3 respostas, onde os estudantes alegaram que houve ganho de elétrons na camada de valência e assim ocorreu a emissão de luz. Também que a ascensão da luminosidade foi promovida por uma reação química.; ii) comportamental: com 1 resposta, onde os alunos indicaram que através da emoção sentida pelo vagalume-fêmea houve a emissão de luz.

A partir das respostas da categoria de cunho científico é possível compreender que os estudantes se apropriaram de termos químicos para transpor suas afirmações. Além disso, a maioria das respostas eram condizentes com o que se esperava, pois os alunos utilizaram-se de palavras como ganho de elétrons, camada de valência, emissão de luz, reação química, as quais nos remetem ao conceito do modelo atômico de Bohr. Mesmo considerando algumas confusões nas descrições feitas, os alunos conseguiram associar a História em Quadrinho ao modelo de Bohr.

2592

A resposta evidenciando a emoção sentida pela vagalume-fêmea, nos remete a criatividade e interpretação que a história pode proporcionar no aluno, mesmo não sendo a resposta esperada.

Nesse sentido, conseguimos compreender a importância de se levar diferentes recursos para uma aula de Química, pois além dos alunos demonstrarem surpresa com a incorporação da HQ, pôde-se verificar que eles desenvolveram senso crítico e criativo, o que corrobora com as observações de Rama e Vergueiro, 2008. Contudo, os estudantes conseguiram associar a teoria vista anteriormente à história presente no quadrinho, além da obtenção de uma discussão proveitosa, visto que o interesse pela aula foi grande.

Conclusão

Com a História em quadrinho introduzida em sala de aula, foi possível notar peculiaridades pouco comuns em aulas de Química, tais como motivação por parte dos alunos, envolvimento com o tema exposto e o interesse pelo assunto.

A partir das respostas dadas pelos alunos, o pressuposto inicial, de que o uso de histórias em quadrinhos poderia minimizar as dificuldades em se transpor didaticamente conceitos abstratos envolvidos no conteúdo modelo atômico de Bohr, foi comprovado. Assim,

sendo possível revelar que o uso da HQ em sala de aula facilitou o processo de ensino e aprendizagem. Da mesma forma, pudemos verificar que as Histórias em Quadrinhos demonstraram ser um recurso de grande potencial e adequação para conteúdos que exigem criatividade, abstração e criticidade.

Referências:

VERGUEIRO, W. e RAMOS, P. *Quadrinhos na Educação: da rejeição à prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

PIZARRO, M. V. As Histórias Em Quadrinhos Como Linguagem E Recurso Didático No Ensino De Ciências. In: VII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, Florianópolis. *Atas...* 2009.

RAMA, A. e VERGUEIRO, W. (Org.) *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2008.

SILVA, M. D., MATTA, B. N., OLIVEIRA, R. R. Histórias em quadrinhos como Metodologia alternativa na Construção do conhecimento sobre Poluição. In: VIII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, *Atas...* Campinas. 2011.

FRANCO, M. L. P.B. *Análise do Conteúdo*. 3. ed. Brasília: Liber Livros, 2007.

SILVA, J. L. P. B.; CUNHA, Maria Bernadete de Melo. Para compreender o modelo atômico quântico. In: XIV ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, *Anais...* Curitiba. 2008.

“PENSANDO LIBERDADE E CENSURA NO BRASIL DA DITADURA CIVIL- MILITAR E DOS DIAS ATUAIS – UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE HISTÓRIA”

Giovana Alves de Castro¹
Bruna Daum Alves²
Eric Gruber³

Resumo: O Objetivo do presente trabalho é apresentar a atividade realizada pelo PIBID História 1 UFPR nos colégios Manoel Ribas e Dom Pedro II, ambos em Curitiba, sob coordenação da Profa. Dra. Karina KosickiBelotti e orientação dos professores Alisson Gonçalves e Daniel Nodari. A atividade aplicada foi referente à Ditadura Militar no Brasil e aos discursos opressores que a legitimaram, assim como analisar a Lei antiterrorismo da Copa e sua analogia com o AI-5 da Ditadura, atividade esta que teve como alvo a compreensão do que os alunos entendem por censura, liberdade de participação política e expressão e o entendimento dos mesmos das contradições do discurso militar que se apresentava como uma “revolução” e como isso ainda ocorre na atualidade.

Palavras-Chave: Ditadura Militar. Copa do Mundo. Censura.

O subprojeto PIBID 1 História UFPR tem como eixo central o trabalho com Cultura, Identidades Culturais e Pluralidade no ensino fundamental, trabalhando com a formação, definição e importância das diversas culturas presentes na História. A atividade presente neste trabalho foi preparada pelos bolsistas: Luciane Felisbino, Eric Gruber, Flávia Melo, Paula Marinelli, Suele Maya, Luiz Felipe Dias e Daniele Viena. A atividade foi preparada por um grupo de bolsistas PIBID que, amparados na memória dos 50 anos do Golpe, buscaram bibliografia de apoio e materiais adicionais na internet que pudessem dar um panorama contextual da Ditadura no Brasil na medida em que aproximassem o aluno do seu dia-a-dia.

A atividade foi aplicada em dois colégios da cidade de Curitiba, o Colégio Manoel Ribas e o colégio Dom Pedro II que possuem localizações, realidades social e econômica diferentes, fato que influencia nos resultados da atividade quando introduzimos nela a relação dos alunos, o tema e o cotidiano, como, por exemplo, o fato de a comunidade do Colégio Manoel Ribas ficar numa área que sofreu desapropriação por causa da Copa do Mundo da FIFA, sem que muitos de seus moradores tivessem escolha, o que poderia levar a uma reflexão das imposições e atos institucionais do período da Ditadura. Já no Dom Pedro II, cujos alunos possuem condições socioeconômicas mais estáveis, os exemplos foram mais focados nas manifestações de Junho de 2013. No colégio Manoel Ribas a atividade foi aplicada no mês de abril de 2014, sob a orientação do professor Alisson Gonçalves, e no Dom Pedro II a aplicação foi no mês de maio de 2014 sob a orientação do professor Daniel Nodari.

¹ Graduanda em História pela Universidade Federal do Paraná. giovana_mps@hotmail.com.

² Graduanda em História pela Universidade Federal do Paraná. brunadaum14@gmail.com.

³ Graduando em História pela Universidade Federal do Paraná. eric-gruber@hotmail.com

A atividade foi planejada para que a aplicação ocorresse em três aulas, sendo a primeira uma apresentação contextual mais factual sobre a Ditadura, explanando o contexto internacional da Guerra Fria e os principais fatos nacionais antecedentes do período em que o golpe se consolidou. Logo após, através da apresentação de conceitos, principalmente o de “democracia” em oposição ao que pode ser entendido como “revolução” ou “golpe”, procurou-se entender o que os alunos compreendiam e como encaravam o Estado democrático do qual fazem parte. A aparente legalidade dos atos institucionais foi abordada com essa base, assim como a manipulação da mídia no período.

Para trabalhar a questão da manipulação da mídia, os bolsistas realizaram uma seleção de fotos com manchetes e trechos de jornais. A escolha dos mesmos se baseou na possibilidade de mostrar para os alunos quais as temáticas e acontecimentos passíveis de censura assim como a forma com que a censura ocorria – como, por exemplo, por via da reutilização do espaço do jornal com um trecho literário.

A segunda aula, que ocorreu logo em seguida, foi baseada pelos textos “Liberdade de expressão, pluralismo e o papel promocional do Estado” e “Políticas públicas para as comunicações no Brasil: adequação tecnológica e liberdade de expressão” (o primeiro, de Daniel Sarmento; já o segundo, de Octavio Penna Pieranti conjuntamente com Paulo Emílio Matos Martins) e trouxe para a discussão duas fontes: o AI-5 e o Projeto de Lei antiterrorismo da Copa, que apresentadas e explicadas para os alunos introduziram a atividade num segundo momento: o de pensar a relação entre a liberdade de expressão no período militar e a liberdade de expressão na contemporaneidade. Será que projetos como a Lei da Copa garantem a liberdade de expressão dada pela Constituição? O que seria um terrorista de acordo com essa Lei? Protestar, um direito do cidadão brasileiro, é fazer terrorismo? Na ditadura as pessoas tinham liberdade de fazer protesto, passeata, ou reclamar da situação em que se encontravam? Com essas questões em mente, e mesmo com as dificuldades de abordar um tema tão complexo, a atividade foi realizada e na 3ª aula destinada à atividade de avaliação.

A avaliação consistiu na escrita de um e-mail de resposta a um amigo argentino do/a aluno/a, chamado Leonel, que escrevera sobre a Ditadura Militar e sobre a Copa do Mundo do Brasil de 2014. A proposta foi a de que o/a aluno/a apresentasse uma compreensão geral sobre o que foi abordado na dinâmica e fizesse relações de diferença e de semelhança entre o AI-5 e

o “AI-5 da Copa”, além de discutir o que consistiu o período de ditadura civil-militar. Na mensagem de e-mail dada aos alunos, o suposto amigo argentino se mostrava ansioso por conhecer o Brasil durante a Copa, mas estava intrigado com o período militar no país, com atos institucionais e leis anti-democráticas, pois seu país também passou por um período similar. O amigo pedia então para que o aluno lhe explicasse como foi a Ditadura Militar no Brasil, o AI-5 e o que era o “AI-5 da Copa”, expondo porque alguns alegavam que era uma lei anti-democrática.

O trabalho com fontes foi um dos principais pontos da atividade, pois é primordial que os alunos sempre sejam incentivados a entrar em contato com estas, e sendo esta atividade um dos primeiros contatos dos alunos com fontes, ocorreram algumas dificuldades, porém os resultados foram estimuladores e constituíram base para as próximas atividades. A relação passado-presente que tentamos estabelecer durante a atividade – relacionando o AI-5 com a Lei Anti-terrorismo – também teve bons resultados, porém vimos que esta relação necessita ser mais trabalhada nas salas de aula, pois os alunos tem muita dificuldade em fazê-la. Vimos, porém, muito potencial para explorar e aprender a olhar tanto o passado quanto o presente de forma mais crítica.

2596

A avaliação foi um ponto extremamente positivo, colaborando muito no rendimento da atividade, porém poucas provas apresentaram a relação passado-presente esperada: a maioria limitou-se a uma repetição dos tópicos postos no quadro. Isso é sintomático de um condicionamento a qual estão submetidos os alunos, isto é, o conteúdo que está no quadro deve ser copiado, mesmo sem haver uma consciência sobre o sentido do que está escrito. Houve também dificuldade de expressão: quando conversávamos com as crianças sobre o que elas haviam entendido, percebemos que tinham conseguido estabelecer articulações entre passado e presente, bem como compreender a repressão durante o (para eles) distante Regime Militar. Contudo, ainda assim levamos a avaliação como uma experiência positiva na aplicação em si, pois os alunos se mostraram muito empolgados com o formato da atividade, o que nos mostra a importância de técnicas de avaliação alternativas – como o e-mail que projetamos para a atividade – pois quebra a ideia de avaliação formal e tradicional, dando mais liberdade ao aluno e levando inovações para a sala de aula.

Os resultados variaram em cada colégio. Na parte de interpretação não houve muita diferença, ambos tiveram as mesmas dificuldades de relação passado-presente e também na

hora de se expressar. As diferenças mais sólidas apareceram no momento de abordar o tema e no quanto os alunos conseguiram se aproximar dele, como por exemplo, o fato de os alunos do colégio Manoel Ribas conseguirem se aproximar muito mais por causa do ocorrido com sua comunidade, a realidade se torna muito mais palpável. Este fato é importantíssimo, pois assim os bolsistas desde já puderam enxergar a importância da abordagem e o reflexo da realidade subjetiva dos alunos no ensino. A experiência foi muito proveitosa e nos incentivou a continuar com trabalhos similares a este – com análise de fonte, relações históricas e com métodos alternativos de avaliação.

Referências Bibliográficas:

BOBBIO, Norberto; MATTEUCI, Nicolas; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. 12. ed. Brasília: UNB, 2004.

MARTINS, Paulo Emílio Matos & PIERANTI, Octavio Penna. **Políticas Públicas para as Comunicações no Brasil: adequação tecnológica e liberdade de expressão**. In: Revista de Administração Pública, FGV: Rio de Janeiro, 2008. n 2 vol. 42, pg 303-325

SARMENTO, Daniel. **Liberdade de Expressão, Pluralismo e o Papel Promocional do Estado**. In: Revista Diálogo Jurídico, UERJ: Salvador, 2007. n 16

2597

“É PROIBIDO PROIBIR: O QUE CONTAM OS LIVROS DIDÁTICOS UTILIZADOS PELOS SUPERVISORES DO PIBID/HISTÓRIA/UDEL SOBRE A DITADURA MILITAR BRASILEIRA.”

Elizabeth Cristina de Souza Tomazini PIBID/História /UEL¹
Sirlene Angélica Silva Brandino PIBID/História/UEL²

RESUMO: Isabel Barca afirma que uma das “maiores potencialidades da História é a consciência da profundidade que ela proporciona a quem procura compreender o mundo” (BARCA, 2012). Por isso, superar o ensino dos fatos históricos, sem problematização e que não prioriza a análise de diferentes ângulos é hoje um dos grandes desafios proposto ao professor da disciplina. Portanto, nesta apresentação pretendemos abordar esta questão tendo como objeto de análise os capítulos das narrativas dos livros didáticos sobre a Ditadura Militar no Brasil (1964-1985) adotados pelas escolas onde atuam os professores supervisores do PIBID/História/UDEL. O referencial teórico para esta análise terá como suporte os estudos da Educação Histórica sobre os manuais didáticos e as propostas de ensino de Jorn Rusen(1987) e Isabel Barca(2004).

Palavras-chave: Ditadura Militar; Manuais didáticos; Educação Histórica

Financiamento: Capes

INTRODUÇÃO

O ano de 2014 marca os 50 anos do golpe militar que implantou a ditadura no Brasil e que perdurou até 1985. O presente artigo pretende fazer uma reflexão na forma como a ditadura militar é abordada no Ensino da História no Ensino Fundamental, tendo como ponto de partida os livros didáticos adotados pela Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná. Por ser uma análise muito abrangente, vamos investigar de forma mais específica apenas os livros trabalhados pelos professores do PIBID/HISTÓRIA/UDEL.

O subprojeto da História da UEL atende as seguintes escolas pertencentes à rede Estadual de Ensino Básico do Paraná : Gabriel Martins, Hugo Simas, IEEL, Tsuru Oguido, Barão do Rio Branco, Vicente Rijo e Ubedulha Correia de Oliveira e conta com 3 Coordenadores, 9 supervisores de campo e 60 bolsistas da graduação. Possibilitando assim uma análise dos livros didáticos pautada em diferentes realidades, uma vez que estas instituições estão inseridas em diversas localidades e realidades do município de Londrina.

A escolha e distribuição de livros didáticos no Brasil se tornou um dos maiores programas³ de governo da atualidade, envolve a participação de editoras, consultorias que a cada triênio, encaminham para as escolas títulos que contemplam o que se espera que o aluno aprenda durante sua permanência nos bancos escolares, cabendo ao profissional de cada área de conhecimento a escolha da opção que mais se adequa à realidade onde ele atua. No estado

¹ Formada em História, Especialista em Educação Especial, SEED, maubete@hotmail.com

² Formada em História, Especialista. SEED sirlene.brandino@colegiolondrinense.com.br

³ PNLD é a sigla que identifica o Programa nacional de distribuição de Livros Didáticos.

do Paraná é premissa que o professor observe e leve em conta ao fazer suas escolhas as Diretrizes Curriculares, que norteia os conteúdos para cada ano do ensino fundamental e Médio.

Observamos que apesar de não ser o ideal, o livro didático na rede pública é muitas vezes o único instrumento de trabalho do professor. Por isso, é de suma importância que ele tenha familiaridade com a produção historiográfica, bem como com os pressupostos teóricos e metodológicos da mesma, até mesmo pra se fazer adaptações necessárias para o melhor ensino-aprendizagem. Como afirma RÜSEN,

um dos princípios constitutivos da didática da História é o de ordem teórica, por dizer respeito às orientações e discussões sobre as condições, finalidades e objetivos do ensino de História e, ainda, envolver questões como “para que serve ensinar História?”, “por que trabalhar História na escola?” “e que significado tem a História para alunos e professores?” (RÜSEN, 1987)

Mesmo seguindo os parâmetros curriculares do MEC, cada autor elenca os temas e a forma como serão abordado, ou seja, os livros didáticos são materiais carregados de ideologias e pensamentos específicos de cada autor. Portanto, nosso objetivo com este estudo foi analisar os livros adotados por estes professores e como a presença do PIBID pode contribuir para uma leitura mais consistentes dos mesmos, deixando de lado o caráter de manual, mas explorando-os como uma fonte histórica.

2599

Análise dos livros didáticos

Isabel Barca afirma que uma das “maiores potencialidades da História é a consciência da profundidade que ela proporciona a quem procura compreender o mundo” (BARCA, 2012). Sabendo-se que o livro didático é o principal instrumento de trabalho do professor e o meio mais acessível de informação ao aluno, escolhemos quatro títulos utilizados pelas escolas atendidas pelo PIBID, observando como os mesmos trabalham o tema “ditadura militar”. Os livros analisados são: História – Sociedade & Cidadania – Edição reformulada – de Alfredo Boulos Júnior; Nova História Crítica, de Mario Schmidt; Projeto Araribá da Editora Moderna e História em Documentos de Joelza. Esther Domingues Rodrigues, todos para o Ensino Fundamental.

Em nossa análise observamos que estas obras apresentam o conhecimento histórico seguindo a cronologia linear, onde os acontecimentos do Brasil e do Mundo aparecem de forma integrada. Também há uma inspiração eurocêntrica uma vez que é a História europeia que norteia a presença dos outros povos e eventos na distribuição de temas das referidas

obras. BARCA critica esta maneira de apresentar os temas, por que dão a impressão aos jovens de que a História é uma sucessão de fatos, com ligações, onde um acontecimento desencadeia o outro. Na concepção de BARCA o ensino de História deveria ser orientado para

O desenvolvimento de instrumentalização essencial (trato com a fonte, concepções, vestígios, tempo e recorte espaço temporal) – específicas (próprias da disciplina) e articuladas (o que transita entre as disciplinas [...] ser instrumentalizado em História passa por uma compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível, e pelo desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado. (BARCA, 2004. p. 134)

Seguindo esta premissa, de um conhecimento histórico apresentado de forma linear e eurocêntrica, nas quatro coleções o tema Ditadura Militar é exposto no 4º volume, normalmente destinado ao 9º ano. O livro de autoria de Boulos dá maior ênfase à história política e do passado público, visando desenvolver a consciência crítica do aluno, orientando sua prática como cidadão transformador da sua realidade. Isso se evidencia quando o autor afirma que

a consciência de que o passado se perpetua no presente é fundamental para o nosso sentido de identidade. Saber o que fomos ajuda-nos a compreender o que somos; o diálogo com outros tempos aumenta a nossa compreensão do tempo presente. (Boulos, 2012. P. 6)

Este autor pauta-se em referenciais teóricos da História Nova e da História Social Inglesa, ou seja, vê a História como um conhecimento em permanente construção e analisando a ação de diferentes grupos sociais nos acontecimentos. Um ponto positivo é o trabalho com imagens como charges, que muitas vezes fazem a crítica ou usam de ironia para analisar um fato.

Na coleção Projeto Araribá, que aparece como uma obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela editora Moderna, o tema Ditadura Militar está inserido dentro da Unidade sete, nomeada “ Democracia e ditadura no Brasil”. Em sua abertura são feitos questionamentos que visam mostrar ao professor os conhecimentos prévios que os alunos possuem sobre o tema e nas páginas seguintes a ditadura militar é apresentada como “*um regime autoritário instituído em 1964 que durou 21 anos. Nesse regime a escolha dos governantes era feita pelos chefes militares.*”(ARARIBÁ, 2010, P. 254) As principais fontes são as charges, letras de músicas e fotografias que parecem mais ilustrativas do que parte de uma proposta de análise pelos alunos.

2600

Na obra “História em Documentos” da Professora Mestre Joelza Ester Domingues de Rodrigues, no manual do professor⁴ ela defende que a escolha em trabalhar a História de maneira cronológica deu-se porque ela entende que esta “ajusta-se melhor ao desenvolvimento psicocognitivo do aluno, adequando-se, de forma natural, à compreensão do jovem sobre temas históricos”.(RODRIGUES, 2012, p.4). Para RODRIGUES isso permitiria criar uma “escala” de complexidade dos conceitos trabalhos indo dos mais “simples”, como Monarquia, República, para os mais complexos como feudalismo, Capitalismo, totalitarismo. Observa-se aqui que a Educação Histórica refuta tal pensamento, pois para BARCA (2004) e RÜSEN (1987 E 2007) é consenso que não há idade para aprender História ou seus conceitos, o que há são níveis de conhecimentos históricos que independem de idade ou ano escolar.

Para introduzir o conteúdo RODRIGUES trouxe o relato de Marcelo Rubens Paiva, presente na sua obra autobiográfica Feliz ano Velho e assim como no projeto ARARIBÁ, são utilizadas como fontes fotografias, trechos de músicas e charges, sendo um elemento novo o uso de páginas de jornais. Contudo nesta coleção estas não se configuram como meras ilustrações.

2601

A última obra analisada é o livro Nova História Crítica de Mário Schmidt (2001), que se diferencia dos demais pela visão marxista, amparando-se na questão da luta de classes, enfatizando os aspectos políticos e econômicos. Além disso, SCHMIDT utilizou elementos da Nova História cultural francesa, que prega a análise mais ampla da pesquisa histórica e a necessidade de análise de várias obras e de diferentes interpretações, mostrando que a História não é única e verdadeira. Talvez esta seja a obra mais crítica das outras analisadas neste artigo, já que dominados e dominantes tem o mesmo destaque. Mas, assim como os demais livros segue a linha linear e cronológica.

Conclusão

A ditadura militar ainda é um tema delicado para a sociedade brasileira, FICO(2004) destaca que houve avanços nas leituras e interpretações que fazemos destes 21 anos. E é possível perceber isso nos livros didáticos analisados, que de certa forma trazem embutidos, um discurso de neutralidade e distanciamento nos textos que apresentam aos alunos. As obras

⁴ É parte do livro didático destinado ao professor um manual onde o autor da obra expõe as teorias que embasaram a narrativa da coleção, bem como a correção das atividades propostas e, às vezes, outras sugestões de leituras ou atividades.

em questão foram bem avaliadas no guia do PNLD e por isso escolhidas pelos professores nas escolas citadas no início do artigo.

Em nossas análises constatamos que em muitas escolas o livro didático constitui-se no principal recurso utilizado pelo professor. Caminhos apontam para novas possibilidades, como a Aula- oficina de Isabel Barca, entretanto ainda há muito que se fazer para que isso se efetive nas escolas paranaenses. Neste sentido a presença do PIBID possibilita aos professores observarem a aplicação destas novas teorias, uma vez que os bolsistas se inserem no contexto escolar e trazem estas leituras. Com isso “sementinhas” são lançadas no sentido de melhorar as aulas dos supervisores de campo.

Referências Bibliográficas:

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. **Para uma educação de qualidade**: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144

APOLINÁRIO, Raquel(editora executiva). **Araribá**. 3ª edição. São Paulo, Editora Moderna. 2010FICO, Carlos. Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar. Revista Brasileira de História. vol.24 no.47 São Paulo 2004. In: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010201882004000100003&script=sci_arttet. Acesso em 1º de Agosto de 2014

2602

RÜSEN, J. The didactics oh history in West Germany:towards a new self-awareness of historical studies. History an Theory, Middletown, v.26,n.3,1987)

_____. Reconstrução do passado. Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007.

RODRIGUES, Joelza Ester Domingues. **História em Documento**: imagem e texto, 9º ano. 2ª edição. São Paulo: FTD, 2012.

SCHMIDT, Mario. Nova História Crítica, Ensino Fundamental. 9º ano. 2ª edição. Editora Nova Geração, 2004.

BOULOS, Alfredo Jr. História, Sociedade & Cidadania. 9º ano. 2ª edição. São Paulo: FTD, 2012

ⁱ Professora da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), campus Jacarezinho. Doutora em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP). Coordenadora de área do Subprojeto Letras/Português-CJ.

ⁱⁱ Professora da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), campus Jacarezinho. Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Coordenadora de área do Subprojeto Letras/Português-CJ.

